



SAVONIA

OPINNÄYTETYÖ - AMMATTIKORKEAKOULUTUTKINTO
KULTTUURIALA

SOITTAMISEN ILOA JA INTOA

Pianotapahtuman oppimisympäristöpiirteiden tarkastelua

TEKIJÄ/T: Vesa Väisänen

Koulutusala Kulttuuriala	
Koulutusohjelma/Tutkinto-ohjelma Musiikin koulutusohjelma	
Työn tekijä(t) Vesa Väisänen	
Työn nimi Soittamisen iloa ja intoa. Pianotapahtuman oppimisympäristöpiirteiden tarkastelua	
Päiväys 29.1.2020	Sivumäärä/Liitteet 53/1
Ohjaaja(t) Hanna Turunen	
Toimeksiantaja/Yhteistyökumppani(t) Kuopion konservatorio	
<p>Tiivistelmä</p> <p>Opinnäytetyössä tarkastellaan Pianistien juhlat -tapahtumaa, joka on Kuopion konservatorion toimipisteiden välinen yksipäiväinen katselmusmuotoinen konserttitapahtuma. Tapahtumaa on järjestetty opettajavoimin opetustyön ohessa vuodesta 2010 alkaen joka toinen vuosi eri toimipistepaikkakunnilla ja se on suunnattu Kuopion konservatorion toimipisteiden kaikille pianistiharrastajille.</p> <p>Tässä työssä tapahtuma nähdään toimipisteiden pianonsoiton opiskelijoiden oppimistilanteena sekä pianonsoiton-opettajien kohtaamispaikkana. Tarkastelussa painottuvat soitonoppimisesta nousevat näköalat sekä oppimista tukevan ympäristön näkökulma. Työssä pyritään muun muassa tunnistamaan ja tuomaan esille tapahtumalle ominaisia oppimisympäristöpiirteitä sekä tapahtumasta soittotunneille heijastuvia oppimista tukevia toimintatapoja. Pohdinnoissa konserttipäivää edeltävät ja sen jälkeiset soittotunnit ymmärretään yhtenäiseksi tapahtumaan liittyväksi oppimisen poluksi. Opinnäytetyössä pyritään luomaan kuvaa tästä kokonaisuudesta. Lisäksi työssä pohditaan opettajien kokemuksia tapahtumasta sekä selvitetään mitä se on merkinnyt opettajille.</p> <p>Tapahtumaa lähestytään soittotaidon sekä esityksen rakentamisen näkökulmista luomalla katsaus työn kannalta keskeisiin aiheisiin ja käsitteisiin. Käsittelyyn nousee oppimiseen ja esiintymiseen liittyviä aihekokonaisuuksia tarkoituksena muodostaa kuvaa mm. soitonopetusalan ajankohtaisista pedagogisista näkymistä ja oppimiskäsityksestä. Tällä luodaan taustaa tapahtumaan liittyvien haastatteluaineistopohjaisten tulkintojen tekemiselle. Työtä varten haastateltiin kolmea tähänastisissa tapahtumissa mukana ollutta pianonsoitonopettajaa, joten siinä painottuu soiton-opettajien näkökulma. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Opinnäytetyössä hyödynnetään tutkimuksellisia keinoja ja sen toteutustapa on laadullinen.</p> <p>Selvityksen tuloksissa tapahtuma näyttäytyy soittoharrastusta tukevana oppimispaikkana, joka motivoi oppilaita ja heidän opettajiaan. Tulokset selventävät muun muassa kuinka tapahtumaan osallistuminen voi heijastua oppilaan ja opettajan väliseen tunti-yhteistyöhön. Lisäksi tulosten tulkinnoissa nousevat esiin esimerkiksi oppilaiden esityksistä saadun palautteen merkitys oppimisen ja opetuksen tukena, vertaistuen merkitys sekä tapahtuman merkitys yhteisöllisyyden lisääjänä.</p>	
<p>Avainsanat</p> <p>pianotapahtuma, soitonoppiminen, oppimisympäristö, yhteisöllisyys</p>	

Field of Study Culture			
Degree Programme Degree Programme in Music			
Author(s) Vesa Väisänen			
Title of Thesis Joy and Enthusiasm for Playing Music. Examination of the learning environment characteristics of a piano event.			
Date	29.1.2020	Pages/Appendices	53/1
Supervisor(s) Hanna Turunen			
Client Organisation /Partners Kuopio Conservatory			
<p>Abstract</p> <p>This study examines the Pianistien juhlat ("A Celebration of Pianists") event, a one-day concert event organised as a review between all units of the Kuopio Conservatory. The event has been organised by instructors alongside their work duties since 2010. The event takes place once every two years at the municipalities where the units are located and it is aimed at all recreational pianists at the units of Kuopio Conservatory.</p> <p>The present study perceives the event as a learning situation for the piano instruction students from the units as well as a meeting place for piano instructors. The examination puts emphasis on the views emerging from learning to play the instrument as well as a perspective of an environment that promotes learning. The aims of the study include identifying and presenting the different learning environment characteristics typical to the event, and approaches that support learning reflecting from the event to piano lessons. In the related discussions, the lessons preceding the event and given after it are perceived as a cohesive learning path linked to the event. The study aims at forming a picture of this whole. The study also includes discussion of the instructors' experiences of the event and explores its meaning to them.</p> <p>The event is approached from the perspectives of musicianship and the construction of a performance through a review of the core topics and concepts of the study. Themes related to learning and performing emerge at the centre of discussion with the purpose of creating a view of issues such as topical pedagogical perspectives and concept of learning in the field of music instruction. This is used to create a frame for interpreting the interview data related to the event. As three piano instructors who had participated in all of the events organised this far were interviewed for this study, it emphasised the perspective of the instructors. The interviews were carried out as semi-structured theme interviews. The study utilises academic research approaches and has been implemented as a qualitative study.</p> <p>In the results section, the event emerges as a learning environment supporting playing piano as a recreational activity, motivating both the students and their instructors. Among other things, the results clarify how participating in the event may be reflected back to the collaboration between the student and instructor during lessons. The interpretation of results also reveals aspects such as the significance of feedback provided on students' performances as a support for learning and teaching, the significance of peer support, and the significance of the event in enhancing a sense of community.</p>			
<p>Keywords</p> <p>piano event, learning to play an instrument, learning environment, a sense of community</p>			

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	OPPIMISYMPÄRISTÖ	8
2.1	Oppimisympäristökäsitteen määrittelyä ja käsitteen käytöstä	8
2.2	Ops:n perusteet ja oppimisympäristökäsitteen määritelmä.....	10
3	TAPAHTUMA SOITONOPPIMISTA EDISTÄMÄSSÄ JA TUKEMASSA	13
3.1	Hyvää soittotaitoa rakentamassa.....	13
3.1.1	Oppimisesta ja vuorovaikutuksesta.....	13
3.1.2	Motivaatiosta ja flowsta	15
3.1.3	Harjoittelusta ja taitojen oppimisesta.....	18
3.1.4	Palautteesta.....	21
3.2	Hyvää esitystä rakentamassa.....	22
3.2.1	Esityksestä ja esiintymisestä	23
3.2.2	Esiintymiseen valmistautumisesta ja mentaaliharjoittelusta	25
3.2.3	Esiintymisjännityksestä	27
4	TAPAHTUMA TARKASTELUSSA	30
4.1	Pianistien juhlat -tapahtuman kuvaus.....	30
4.2	Teemahaastattelun toteuttaminen.....	32
4.2.1	Haastattelun lähtökohdat ja tavoitteet	32
4.2.2	Käytetyt menetelmät	33
4.2.3	Haastateltavien valinta	33
4.2.4	Prosessin kulku, aineisto ja sen käsittely	34
4.3	Teemahaastattelun tulosten kokoaminen.....	35
4.4	Yhteenveto tuloksista.....	41
5	PÄÄTÄNTÄ.....	45
	LÄHTEET JA TUOTETUT AINEISTOT	48

1 JOHDANTO

Mitä pianonsoitonharrastaja voi oppia musiikkitapahtumasta? Entä mitä musiikkitapahtuma voi antaa pianonsoitonopettajalle? Kysymykset ovat nousseet aika ajoin ajatuksiini ohjatessani oppilaitani Kuopion konservatorion toimipisteiden yhteiseen pianotapahtumaan. Kysymykset ovat toimineet myös yhtenä keskeisenä lähtöajatuksena tämän työ tekemiselle, joka käsittelee tapahtumaa. Tähän mennessä pianotapahtumaa on järjestetty vuodesta 2010 alkaen viisi kertaa ja kuudes on nyt kirjoittamishetkellä valmisteilla. Olen osallistunut niihin soitonopettajana sekä osaan myös työryhmissä tapahtumajärjestäjänä. Tapahtuman kohderyhmänä ovat olleet kaiken ikäiset konservatorion toimipisteiden tavoitteelliseen musiikin opetukseen osallistuneet pianonsoiton harrastajat. Osallistujamäärät ovat pysyneet niissä vuosien ajan tasaisina kooten pianisteja harrastuksen juuri aloittaneista pitkälle edistyneisiin. Osalle oppilaista tapahtuma on sopinut, kaikki eivät ole kuitenkaan halunneet lähteä mukaan. Osallistuminen on ollut heille vapaaehtoista. Muistelen, että ehdotus toimipisteiden yhteistyönä toteutettavan pianotapahtuman järjestämisestä ei aluksi herättänyt innostusta ja muun muassa itse taisin kyseenalaistaa ja pohtia sen mielekkyyttä; riittääkö osallistujia, miten saada omia oppilaita innostumaan, kuinka hoidetaan käytännön järjestelyt. Lopulta kuitenkin yhteisesti päätettiin, että järjestetään tapahtuma ja opettajat sitoutuivat siihen mukaan. Hyvä niin. Tapahtuma sai nimekseen Pianistien juhlat. Työssäni tarkastelen Pianistien juhlia sekä oppimisympäristönä, että toimipisteiden pianonsoitonopettajien kohtaamispaikkana.

Työn taustalla ovat omat kokemukseni tapahtumasta ja sen järjestelyistä sekä havainnot vaikutuksista omiin tapahtumassa mukana olleisiin oppilaisiin. Pianonsoitonopettajana huomioni on luonnollisesti kiinnittynyt soitonoppimisen näköaloihin ja tapahtuman pedagogisiin painotuksiin. Havaintoni mukaan osaa oppilaista tapahtuma on selvästi motivoinut ja parhaimmillaan olen nähnyt pitkäjännitteistä syventymistä harjoitteluun ja siitä seurannutta soittajan taidollista ja musiikillista kehittymistä. Toisaalta osallistuminen on samalla antanut oppilaille mahdollisuuden yhdessäoloon harrastajakavereiden seurassa naapurikuntaan suuntautuvan retkipäivän muodossa. Oletukseni onkin, että tapahtuma on siten toiminut myös yhteisöllisyyden lisääjänä pianistiharrastajien keskuudessa. Työn yhtenä tavoitteena olen halunnut selvittää missä määrin tämän kaltaisille havainnoille ja käsityksille löytyy vastaavuutta muiden mukana olleiden opettajien kokemuksista.

Laadullisesti toteutetun työni tiedonkeruumenetelmänä käytin teemahaastattelua, johon haastattelin kolmea tapahtumaan oppilaita ohjannutta pianonsoitonopettajaa. Näin ollen työssä painottuu ohjanneiden opettajien näkökulma. Opettajat ovat osallistuneet myös tapahtuman suunnittelu- ja järjestelytehtäviin. Halusin saada muun muassa kokempohjaista tietoa siitä, onko tapahtumalla ollut yleisempää merkitystä pianonsoittoharrastuksen tukemisessa toimipisteissä ja minkälaista mahdollista tukea se on antanut opettamiselle ja oppimiselle. Tämän lisäksi olen pyrkinyt avartamaan käsityksiäni syistä, jotka ovat kannustaneet opettajia jatkamaan työtä tapahtuman parissa yhä edelleen.

Soiton harrastajalle ja -opiskelijalle esiintymistilanteeseen sisältyy aina oppimisen mahdollisuuksia. Mannisen ym. (2007, 108) mukaan miltei minkä tahansa paikan on mahdollista toimia oppimisympäristönä, jos sille on asetettu oppimistavoitteita tai jos se saa aikaan oppimista. Jäsennän pohdintaani

oppimisympäristökäsitteen avulla, joka toimii työssäni jonkinlaisena ajatuksellisenä viitekehyksenä. Näiden raamien myötä olen rajannut pohdintaani mukaan myös tapahtumaa edeltävän ja sen jälkeisen ajanjakson, eli tapahtumaan valmistautumisen sekä palautekeskustelut. Tarkastelen haastatteluaineistoa muun muassa oppimisympäristöajattelusta saatujen käsitysten valossa. Tarkoituksena on tuoda esille aineiston pohjalta luotua näkemystä tapahtuman oppimisympäristöpiirteistä ja -ominaisuuksista. Aineiston käsittelyssä ja tulkinnassa tavoitteena on tunnistaa ja nostaa esiin erityisesti tapahtuman soitonoppimista tukevia ja edistäviä elementtejä.

Musiikkitapahtumaa oppimisympäristönäkökulmasta tarkastelevia opinnäytetöitä tai tutkimuksia ei juuri ole tehty. Myöskin katselmustyyppisten musiikkitapahtumien soiton harrastamiseen ja opetukseen heijastuvien vaikutusten tutkiminen on ollut harvinaista, joten näiltä osin työn aiheella ja tarkastelutavalla voi nähdä myös laajempaa merkitystä. Toisaalta vastaavanlaisista soitonharrastajia ja -opiskelijoita yhteen kokoavista musiikkitapahtumista pianokilpailuja on tutkittu enemmän. Esimerkiksi Airi Hirvonen (2003) tuo väitöskirjassaan esiin pianokilpailujen keskeistä merkitystä Sibelius-Akatemian solistisen koulutuksen opiskelijoille. Työssään hän tarkastelee ja pohtii kilpailemisen vaikutuksia muun muassa opiskelijan tulevan urakehityksen ja identiteetin muodostumisen näkökulmista. Markku Hyvärinen (2008) tutkii pedagogisessa opinnäytetyössään Kuopion pianokilpailua soitonopetuksen edistäjänä. Petteri Turunen (2015) puolestaan kokoaa opinnäytetyöhönsä Madetoja-pianokilpailutietoutta sekä pohtii kyseisen kilpailun merkitystä muun muassa osallistujahaastattelujen ja kilpailusta kirjoitettujen artikkelien pohjalta. Musiikkiharrastamisen ja motivaation yhteyttä on käsitelty tutkimuksissa, artikkeleissa ja kirjoituksissa (esim. Kosonen, 2010; Tikka, 2017), sekä esiintymistä osana soitonopiskelua ja -harrastamista (esim. Arjas, 2014; Nummi-Kuisma, 2015). Mainitut aihealueet nousevat esille myös tässä työssä.

Opinnäytetyö rakentuu teoreettisesta- ja tutkimuksellisesta osuudesta. Teoriaosuudessa teen lähdeaineistopohjaisen katsauksen aiheita sivuvaan työn kannalta keskeiseen käsitteistöön ja tematiikkaan. Toisen luvun alussa pureudun yksityiskohtaisemmin oppimisympäristökäsitteeseen ja tapaan, kuinka käytän sitä työssäni. Samalla perehdyn käsitteen erilaisiin määritelmiin, merkityksiin ja käytötapoihin. Seuraavaksi käyn läpi taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden murrosta ja kehitystä tähän päivään sekä esittelen sen lainsäädännöllistä pohjaa. Tällä pyrin tekemään selkoa niistä edellytyksistä ja taustoista mitkä ovat edistäneet suomalaisen musiikkioppilaitosjärjestelmän kehittymistä nykyiselle ja luoneet pohjaa musiikkiharrastamisen mahdollisuuksille Suomessa. Luvussa avaan myös näkymiä taiteen perusopetuksen tuoreimpaan opetussuunnitelmauudistukseen ja opetussuunnitelman perusteiden sisältämään oppimisympäristömääritelmään. Jatkan teoriaosuutta lähestymällä tapahtumaa soittotaidon rakentamisen sekä esityksen rakentamisen näkökulmista. Jaksossa esittelen ajalle keskeistä oppimiskäsitystä sekä motivaatioteorioita, käsityksiä harjoittelusta, taitojen oppimisesta sekä palautteesta. Lisäksi syvennyn esityksen ja esiintymisen aihepiiriin sekä kokoan esillä olevaa tietoa esiintymiseen valmistautumisesta sekä esiintymisjännityksestä. Tarkoituksena on laajentaa ja syventää kuvaa siitä pedagogisesta maisemasta sekä oppimisen kulttuurista, missä soitonopettajina työskentelemme tänä päivänä. Tiedolla luon taustaa ja selkänöjaa tapahtumaan liittyvien aineistoon pohjautuvien tulkintojen tekemiselle. Työn neljännessä

luvussa esittelen Pianistien juhlat -tapahtumaa, kuvailen selvitysosan työskentelymetodia sekä haastattelun toteuttamisesta. Lopuksi teen yhteenvedon haastattelun tuloksista, joiden pohjalta esitän tulkintani ja vastaukset selvityksen kahteen pääkysymykseen.

Selvitykseni pääkysymykset ovat:

1. Minkälainen on Pianistien juhlat -tapahtuma oppimisympäristönä?
2. Mikä innostaa opettajia tapahtuman uudelleen järjestelyihin?

Aloitin opinnäytetyön tekemisen keväällä 2019 laatimani työsuunnitelman pohjalta. Aluksi paneuduin lähteaineiston keräämiseen ja siihen perehtymiseen, jonka jälkeen keskityin soitonopettajien haastattelun suunnitteluun. Haastattelut toteutin helmikuun ja huhtikuun välisenä aikana, joten haastatteluaineisto ja sen pohjalta tehdyt tulkinnat nojaavat viiden ensimmäisen tapahtuman kokemuksiin. Kirjoitustyöhön ryhdyin maaliskuussa ja jatkoin sitä kesällä sekä syyslukukaudella 2019 opetustöiden ohessa. Prosessi on vaatinut aikaa ja asiaan syventymistä, mutta on ollut monella tapaa opettavainen ja kiinnostava. Koenkin lähteiden ja haastatteluaineiston tarkasteluun liittyneen ajattelu- ja kirjoittamistyön antaneen mahdollisuuden kehittää alan asiantuntemustani ja ammattiosaamistani edelleen. Itselleni matka työn parissa sen kaikkine vaiheineen on ollut yhtä lailla tärkeä kuin lopputuloskin. Toivon, että onnistun välittämään lukijalle monipuolisen kuvan suomalaisesta soitonopetuksesta sekä erityisesti työn varsinaisesta kohteesta Pianistien juhlat -tapahtumasta ja sen merkityksestä.

2 OPPIMISYMPÄRISTÖ

2.1 Oppimisympäristökäsitteen määrittelyä ja käsitteen käytöstä

Verkkohaun ja kirjallisten tietojen perusteella oppimisympäristöön liittyvää aineistoa on saatavilla runsaasti. Oppimisympäristön käsite on ollut yleisesti käytössä pitkään, mutta määritelmät eivät ole olleet kuitenkaan täysin vakiintuneita ja käsitettä on käytetty hyvin monenlaisissa yhteyksissä ja merkityksissä. (Hietanen 2012, 99; Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007, 9; Kankaanranta, Mikkonen & Vähähyyppä 2012, 5). Mannisen ym. (2007, 15) mukaan kirjallisuudessa termi on ollut käytössä jo 1930-luvulla luokahuoneopetuksen yhteydessä ja 1960-luvun lopulla Malcom Knowlesin tuomana aikuiskoulutuksen alueella. 1980-luvun puolivälin jälkeen termi on tullut tieto- ja viestintätekniikan opetuksen käyttöön.

Käsitteenä oppimisympäristö on moniulotteinen ja oppimisympäristöä voi tarkastella useasta näkökulmasta. Käsite on Hietasen (2012, 99) mukaan oppilaan yksilöllisyyden huomioimisen myötä alkanut merkitä myös muuta kuin pelkästään koulun opetustiloja ja niihin sisältyvää toimintaa. Lonka (2014, 106) näkee oppimisympäristökäsitteen viittaavan nykyään tyypillisimmillään yksilön ja ympäristön väliseen vuorovaikutukseen sekä oppimisen välineisiin ja tarkoittaa oppimisympäristön tukevan oppimisen ja opetuksen vuorovaikutusta. Manninen ym. puolestaan käyttävät raportissaan suomalaisessa kirjallisuudessa yleiseksi muodostunutta Mannisen & Pesosen (1997) määritelmää hieman laajennetussa muodossa: ”Oppimisympäristö on paikka, tila, yhteisö tai toimintakäytäntö, jonka tarkoitus on edistää oppimista”. (mts, 17.)

Piispanen mukaan moniulotteisuutensa ja laajuutensa vuoksi käsitteen merkityksiä on selkeämpi hahmottaa ja ymmärtää, kun sen jakaa pienempiin osakokonaisuuksiin. Piispanen jakaakin tutkimuksensa oppimisympäristön kolmeen eri osa-alueeseen: fyysiseen, psykologiseen ja sosiaaliseen sekä pedagogiseen. (Piispanen 2012, 18, 23.) Myös Aksovaara & Maunonen-Eskelinen (2013) jäsentävät oppimisympäristön koostuvan useasta osasta ja jakavat sen kolmen osa-alueen fyysisen, psyykkisten ja sosiaalisten suhteiden väliseksi kokonaisuudeksi, jossa oppiminen tapahtuu. He painottavat, että oppimisympäristöä tulee suunnittelussa tarkastella kokonaisvaltaisesti yhtenäisenä näiden tekijöiden muodostamana kokonaisuutena. Mikkosen ym. mukaan oppimisympäristötutkimuksessa myös käytettyyn oppimistila -käsitteeseen sisältyvät toisiinsa linkittyvät ulottuvuudet – fyysinen, virtuaalinen, henkilökohtainen ja sosiaalinen ulottuvuus. He painottavat, että alaan liittyvässä kehitys- ja tutkimustyössä on pyritty laaja-alaiseen ja monimuotoiseen oppimisympäristö-käsitteen ymmärtämiseen. (Kankaanranta, Mikkonen & Vähähyyppä 2012, 5.) Manninen ym. laajentavat raportissaan oppimisympäristöilmiön käsittelyn myös formaalin koulutusjärjestelmän ja oppilaitosten ulkopuolelle ja tuovat siten mukanaan satunnaisoppimisen ja non-formaaleissa tilanteissa tapahtuvan oppimisen tarkastelun. He puolestaan tarkastelevat oppimisympäristöä viidestä vaihtoehtoisesta toisiaan täydentävästä ja osin myös päällekkäisestä näkökulmasta, jotka ovat: fyysinen, sosiaalinen, tekninen, paikallinen ja didaktinen. (mts, 2007, 11, 36.)

Sekä perusopetuksen, että taiteen perusopetuksen yhteydessä musiikissa oppimisympäristöajattelua on käytetty muun muassa opetuksen kehittämis- ja suunnittelutyössä. Esimerkiksi koulumaailmassa perusopetuksen puolella T. Niemistö (2016) tutkii työssään mobiililaitteita osana musiikin oppimisympäristöä ja J. Kemppainen (2015) erityisryhmien musiikinopetuksen oppimisympäristön kehittämistä sekä fyysiseltä, psyykkiseltä, sosiaaliselta, että kognitiiviselta kannalta. Taiteen perusopetuksen yhteydessä musiikissa esimerkiksi M. Ahlsved (2016) ja A. Jordman (2009) selvittävät ja kehittävät opinnäytetöissään mm. verkko-opetusta ja -materiaalia hyödyntäviä oppimisympäristöjä musiikin hahmotusaineiden ja -perusteiden opetukseen. Lisäksi musiikkialan opinnäytetöissä oppimisympäristö-käsite esiintyy useissa yhteyksissä yleiskäsitteen omaisesti esim. kuvaamaan musiikin taustaroolia oppimisprosessissa. Mannisen ym. raportti näkeekin käsitteellä tiivistäen kolme erilaista käytötapa: pedagogisesti ohjaavana mallina opetuksen ja koulutuksen suunnittelulle, jossa mm. hyödynnetään didaktisia ja oppimisteoreettisia periaatteita; ajattelutapana, jolloin mm. korostetaan oppijakeskeisyyttä ja koulutilojen ulkopuolella tapahtuvaa oppimista ja perinteisestä poikkeavia opetus- ja oppimismenetelmiä; sekä muotiterminä yleisluonteisesti korvaamaan perinteisiä käsitteitä esim. luokkahuone ja opetuksen suunnittelu. (Manninen ym. 2007, 18.)

Omassa työssäni käsitteen käyttötapana on oppimisen ilmiötä tarkasteleva. Pyrin selvittämään ja tunnistamaan Pianistien juhlat -tapahtumaan sisältyviä soitonoppimista edistäviä tekijöitä ja toimintatapoja oppimisympäristökäsitteen kontekstissa. Käytän oppimisympäristönäkökulmaa tapahtuman oppimisen ulottuvuuksia yhteen kokoavan tarkastelutavan jäsentämistyön apuna sekä aikajakson rajaamisen apuna tarkoituksena mm. selvittää minkälaista mahdollista lisäarvoa Pianistien juhlat -tapahtuma soitonoppimiselle tarjoaa. Näin ollen termin käyttötavalle ei suoraan löydy vastaavuutta mm. Mannisen ym. raportin (mts, 18) jäsenyyksestä, vaan tavassa korostuu tarkasteleva ja kokoava luonne. Siinä voi nähdä em. jäsenyykselle yhteisiä piirteitä sekä suunnitteluun ohjaavasta, että ajattelutapaa korostavasta käyttötavasta, mutta tarkastelevan ja kokoavan luonteensa vuoksi sitä voi pitää myös omanaan. Tämä on osittain seurausta siitä, että katselmustyyppisenä tapahtumana Pianistien juhla ei varsinaisesti ole suunniteltu termin käyttöyhteyden mukaiseksi opetustilanteeksi. Eli, sen tavoitteet ja mahdolliset kehittämistarpeet eivät suoranaisesti ole opettamiseen tai oppimiseen liittyviä, vaan kehittämisajatukset voivat kohdentua pikemmin harrastajien soittomotivaation lisäämispyrkimyksiin ja yleisemmin: harrastuksen laajempaan tunnetuksi tekemiseen, mutta myös tapahtuman sisältöön (esim. ohjelmistorajaukset) ja rakenteeseen (esim. ikäsarjat).

Sovellettavuutensa ansiosta tukeudun opinnäytetyössäni pääasiassa Mannisen ym. raportissa esittämään ja kokoamaan oppimisympäristöä koskevaan näkemykseen ja jäsentelyyn. Näkökulmani Pianistien juhlat -oppimisympäristöön on tapahtumaan oppilaita ohjanneen opettajan, jonka tavoitteena on mm. selvittää tapahtumaan ja sen taustalla vaikuttavia soitonoppimiseen ja oppimisen edistämiseen liittyviä ilmiöitä, joten tarkastelen työssäni Pianistien juhlat -tapahtumaa lähinnä Mannisen ym. raportin (mts, 36) mukaisista didaktisesta ja sosiaalisesta näkökulmasta käsin. Tällöin tarkastelussa painottuvat oppimista tukevan ympäristön ja vuorovaikutuksen näkökulmat. Johtuen taustastani tarkastelutavassa on vahvasti pedagoginen sävy. Käsite antaa mahdollisuuden rajata tarkasteluun mukaan myös tapahtuman välittömässä vaikutuspiirissä olevan, eli tapahtumaa ennakoivan ja sitä seu-

raavan ajanjakson, tarkemmin sanoen soittotunnit ja niihin liittyvän muun toiminnan kuten harjoittelun, yhteistunnit jne. Tämä on tarpeen, jotta tapahtumaan valmistautuminen ja mm. palautekeskustelut, koko tapahtumaan liittyvä oppimisenpolku, tulee huomioituksi.

2.2 Ops:n perusteet ja oppimisympäristökäsitteen määritelmä

Syksyllä 2017 Opetushallitus antoi määräyksen uusien taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteiden käyttöönotosta. Nämä uudet opetussuunnitelman perusteet koskevat mm. musiikkia ja tanssia, mutta myös useaa muuta taiteen alaa. (TPOPS 2017, 5-7) Opetushallituksen ylläpitämällä verkkosivustolla (oph.fi) todetaan, että taiteen perusopetus on perusopetuksen ja lukiokoulutuksen ulkopuolista taidekasvatusta, jota annetaan esimerkiksi musiikki- ja tanssioppilaitoksissa. Verkkosivut ohjeistavat, että 31.7. 2018 jälkeen soitto-opintonsa aloittaneet oppilaat etenevät opinnoissaan näiden opetussuunnitelman perusteiden pohjalta laaditun uuden oppilaitoskohtaisen opetussuunnitelman mukaan. Ennen 1.8. 2018 opintonsa aloittaneet oppilaat voivat suorittaa opintojaan aikaisemman vuonna 2002 laaditun opetussuunnitelman mukaan enintään 31.7. 2021 asti.

Koulutuksen järjestäjinä oppilaitokset ovat 20.9. 2017 annetun määräyksen (mts.) mukaisesti laatineet opetussuunnitelman perusteisiin nojautuvat omat oppilaitoskohtaiset opetussuunnitelmansa. Ohjeistuksen mukaan suunnitelmaa laadittaessa on huomioitu oppilaiden yksilölliset tarpeet ja valmiudet, taiteenalan traditio ja paikallinen kulttuuriperintö, taiteenalan kansalliset ja kansainväliset muutokset, jatko-opintojen vaatimukset sekä oppilaitoksen ja sen toimintaympäristön omaleimaisuus. Lisäksi suunnitelmaa laadittaessa suunnitelmaprosessin onnistumisen tueksi on ohjeistettu toimimaan yhteistyössä oppilaitoksen opettajien ja mahdollisuuksien rajoissa myös oppilaiden, heidän huoltajiensa ja muiden tahojen kanssa. Opetushallituksen määräys opetussuunnitelman perusteista sekä koulutuksen järjestäjän laatima ja hyväksymä opetussuunnitelma ovat osa taiteen perusopetuksen ohjausjärjestelmää, joka nojautuu taiteen perusopetuksesta annettuun lakiin (633/1998) ja asetukseen (813/1998). Lain 5 §:n mukaan opetushallitus päättää taiteenaloittain perusopetuksen tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä ja 8 §:n mukaan myös oppilaan arvioinnista ja todistukseen merkittävistä tiedoista. (Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän perusteet 2017, 8.) Valtionosuutta saavissa laajan oppimäärän mukaista taiteen perusopetusta tarjoavissa oppilaitoksissa, kuten Kuopion konservatoriossa, uudet opetussuunnitelmat otettiin käyttöön 2018 elokuun alussa.

Ensimmäiset nykyisen kaltaiset opetussuunnitelman perusteet annettiin vuonna 1995 Opetushallituksen toimesta. Sitä ennen Kouluhallitus oli laatinut oppilaitoksille valmiit opetussuunnitelmat. Muutosta edelsivät Kouluhallituksen ja Ammattikasvatushallituksen yhdistyminen Opetushallitukseksi vuonna 1991 sekä ensimmäinen laki taiteen perusopetuksesta vuonna 1992. Pohjaa nykyiselle järjestelmälle luotiin jo vuonna 1968, jolloin säädettiin ensimmäinen musiikkiopistolaki (L 147/68). Lakiin perustuvalla rahoituksella käytännössä mahdollistettiin Suomen musiikkioppilaitosjärjestelmän rakentamista koko maan kattavaksi 1970-80 luvulla. (Lavaste 2009, 79,84; Hannula 2009, 34.) Tänä päivänä järjestelmän kattava toimivuus näyttäytyy periaatteessa kenelle tahansa mahdollisuutena päästä tavoitteellisen musiikkiopetuksen piiriin (Hasu 2016, 25).

Yleisesti ottaen suomalaista musiikkioppilaitosjärjestelmää on arvostettu korkealle maailmankin mittassa, mutta järjestelmä on saanut osakseen myös kritiikkiä (Hasu 2016, 25). On kritisoitu esimerkiksi käytettyjä oppilasarvioinnin menetelmiä ja arviointikriteerejä summatiivisina suorituskeskeisyyttä korostavina, tai on nähty, että opetusta on kehitetty ennen kaikkea ammattimuusikkojen kouluttamisen ehdoilla harrastamista ja oppimisen iloa unohtaen. Osalle oppilaista järjestelmä on sopinut, mutta osalle ei ja hintana on ollut opintojen keskeyttämisiä ja epäonnistumisen kokemuksia (Lavaste 2009, 81-82; Numminen 2013, 87.) Toisaalta opetussuunnitelmauudistusten myötä on kaiken aikaa menty oppilaskeskeisempään suuntaan ja esimerkiksi vuoden 2002 uudistuksen Anna-Elina Lavaste näkee tässä suhteessa käänteentekeväenä. Perusteiden taustalla oleva ajattelun ja uusien linjausten muutokset; hyvän musiikkisuhteen ja yleisten kasvatuksellisten tavoitteiden korostaminen, oppimiskäsityksien ylöskirjaaminen, oppilasarvioinnin uudistaminen jne. osoittivat hänen mukaansa musiikin perusopetuksen olevan yleisen pedagogisen kehityksen mukana. (Lavaste 2009, 86.) Kehitys on jatkunut edelleen samaan suuntaan ja esimerkiksi Rondo-lehden (2018/9) artikkelin mukaan oppijälähtöisyyttä, valinnanvapautta ja jäykkien rakenteiden purkua voidaan pitää nykyisen vuoden 2017 uudistuksen pääperiaatteina. Samassa artikkelissa mm. Eija Kauppinen Opetushallituksesta kertoo nykyisen ops-uudistuksen yhteydessä käydyistä keskusteluista, joissa ”numeroarvioinnista luovuttiin yksimielisesti” ja korostaa lisäksi palautteenannon ja arvioinnin ensiarvoista tärkeyttä lapsen oppimisessa, itsensä kokemisessa ja näkemisessä. (Lähtenmäki 2018, 44-45.) Huomionarvoista on, että uusissa opetussuunnitelman perusteissa oppilasarviointi on muuttunut oppimisen arviointiksi, jonka tehtävänä on edistää oppilaan musiikkiopintoja. Arvioinnin ja palauteen tulee olla formaatiivista eli jatkuvaa eikä kohdistua oppilaan persoonaan, vaan oppimisprosessin arviointiin. Lisäksi perusteissa painotetaan mm. myönteisessä hengessä annettavaa ohjaavaa palautetta ja oppilaan hyvän itsetunnon ja myönteisen minäkuvan kehittymisen huomioimista palautteenannossa. (TPOPS 2017, 51.)

Vuoden 2017 opetussuunnitelmauudistus on tuonut muutoksia opintojen rakenteisiin ja arviointikäytäntöihin. Minkälaisia muutoksia se tuo oppilaitosten opetuskäytäntöihin? Kun halutaan pysyä ajan tasalla, suomalaisella musiikkikasvatuksella on jatkuvasti kehitettävää ja haasteita, kuten esimerkiksi huoli oppilasmääristä ja ehkä myös oppimisen laadusta (Lähtenmäki 2018, 47). Emma Kuosmasen mukaan jäykkien rakenteiden vapautumisen myötä musiikkioppilaitosjärjestelmän kaksijakoinen tehtävä pääsee toteutumaan ja oppilaille annetaan mahdollisuus toteuttaa omaa potentiaaliaan omista tavoitteista ja lähtökohdista käsin. Hänen mukaansa uudistuksessa näkyy myös halu palvella oppilaita, joista ei tule ammattimuusikoita. (Kuosmanen 2017, 78, 82, 84.) Syksyn 2018 Ruotsin pianopedagogiseminaarivierailunsa tuomisina Katariina Nummi-Kuisma puolestaan haluaa muistuttaa Pianisti-lehden (2018) palstallaan suomalaisesta taiteen perusopetuksen laista, jossa mm. opintojen tavoitteellisuus on selkeästi artikuloitu. Samanlaista lakia Ruotsissa ei ole, millä on hänen mukaansa vaikutuksensa soitonoppimisen edellytyksiin Ruotsissa, kuten esimerkiksi soittotuntien pituuteen. (Nummi-Kuisma 2018, 3.)

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppimisympäristöksi määritellään tilat ja paikat sekä yhteisöt ja käytännöt, joissa taiteenalan opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Termi on

otettu käyttöön vuoden 2017 suunnitelmassa, kun taas vuoden 2002 suunnitelmassa puhutaan opiskeluympäristöstä. Molemmissa tuodaan esille avoimen, myönteisen ja rohkaisevan ilmapiirin ja onnistumisen kokemusten merkitys oppilaalle. Vuoden 2002 suunnitelma ei sen sijaan ota kantaa tila, paikka ym. kysymyksiin. Vuoden 2017 suunnitelma asettaa oppimisympäristöille tavoitteeksi taiteen alalle ominaisen aktiivisen ja pitkäjännitteisen työskentelytavan edellytysten luomisen. Vuoden 2002 suunnitelma puolestaan mainitsee hyvän opiskeluympäristön mahdollistavan vuorovaikutustaitojen, aloitekyvyn ja pitkäjännitteisyyden kehittymisen. Vuoden 2002 suunnitelmassa määritelmä alkaa oppimiskäsitysnäkökulmasta, kun taas 2017 suunnitelma korostaa oppimisympäristöjen suunnittelun ja kehittämisen yhteydessä oppilaiden tarpeiden, taitojen ja kiinnostuksen kohteiden huomioimista. Vuoden 2017 suunnitelma laajentaa termin käsittämään oppilaitoksen ulkopuolella tapahtuvan osaamisen kartuttamista ja asettaa yhdeksi tavoitteeksi luoda edellytyksiä taiteiden välisen osaamisen kehittämiseen, kun taas vuoden 2002 suunnitelma pitää keskeisenä oppilaan ja opettajan sekä oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Vuoden 2017 suunnitelma kehottaa huomioimaan myös oppilaitoksen ulkopuolisten toimijoiden tarjoamat mahdollisuudet oppimisympäristöjen valinnassa ja mainitsee yhteistyöhankkeiden muiden alojen toimijoiden kanssa tuovan sosiaalisen ja yhteiskunnallisen näkökulman osaksi opintoja. (TPOPS 2002, 7; TPOPS 2017, 13.)

3 TAPAHTUMA SOITONOPPIMISTA EDISTÄMÄSSÄ JA TUKEMASSA

3.1 Hyvää soittotaitoa rakentamassa

3.1.1 Oppimisesta ja vuorovaikutuksesta

Verkkohaun (Uef 2019) mukaan oppimisen sanotaan olevan vuorovaikutusprosessi, jossa oppija muuntaa uusia tiedon, taidon ja asenteen kokemuksiaan siten, että muutokset ovat pysyviä. Uusien tietojen ja taitojen omaksuminen voi olla joko tiedostettua tai tiedostamatonta. Oppimista tapahtuu arjessa päivittäin myös koulujen luokkahuoneiden ja oppilaitosten luentosalien ulkopuolella epämuodollisesti, kuten harrastuksissa, kavereiden seurassa, kotona jne. Puhutaan informaalista oppimisesta. Formaali oppiminen on puolestaan suunniteltua ja organisoitua. Sitä tapahtuu mm. kouluissa ja oppilaitoksissa, kuten esimerkiksi musiikkioppilaitoksissa. Lisäksi on olemassa koulutuksen ulkopuolella tapahtuvaa organisoitua opetusta. Tällöin puhutaan non-formaalista oppimisesta. (Nokelainen 2010, 8; ks. myös Väkevä 2013, 93-94.)

Nykykäsityksen mukaan oppija ymmärretään aktiivisena oman oppimisensa rakentajana ja laajentajana. Oppimista ajatellaan jatkuvana prosessina, jossa oppija jäsentää aiemmin opitun osaksi uusia omien tavoitteiden mukaisia tietorakenteita. Tällöin puhutaan konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä, joka puolestaan nojautuu kognitiivisen psykologian käsityksille. (Pruuki 2008, 16-17.) Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitys pohjaa puolestaan paljolti konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (Hasu 2017, 22; Tikka 2017, 24). Opetussuunnitelman perusteissa (2017) oppilas kuvaillaan aktiivisena toimijana, joka oppii asettamaan tavoitteita ja toimimaan niiden suuntaisesti sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa. Muun muassa kokemukset ja vuorovaikutus ovat perusteiden mukaan oppimisen kannalta olennaisia. Opetussuunnitelman perusteet näkee oppimisen yksilöllisenä ja yhteisöllisenä tietojen ja taitojen rakentamisena. (TPOPS 2017, 11.) Myös vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa painotetaan vuorovaikutuksen ja sosiaalisten suhteiden merkitystä oppimisessa. Helströmin ym. tarkentavat painotuksen pohjautuvan sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (Hellström, Johnsson, Leppilampi & Sahlberg 2015, 90).

Oppiminen on sidoksissa vuorovaikutukseen ulkomaailman ja muiden kanssa. Se on yhteydessä myös muun muassa kulttuuriin, ympäristöön ja kieleen. Kirsti Lonka (2014, 72) kirjoittaa oppimisen sosiokulttuurisesta näkökulmasta, jossa huomion keskiössä on oppimisen yhteydessä tapahtuva kulttuurinen vuorovaikutus muiden ihmisten kanssa. Hänen mukaansa sosiokulttuurisen näkökulman vahvistumisen myötä oppimisen sosiaalista luonnetta on alettu ymmärtämään yhä paremmin. (Lonka 2014, 72.) Tämän sosiaalisen konstruktivismin taustalla voidaan nähdä venäläisen psykologin Lev Vygotskyn (1896-1935) ajatuksia ja näkemyksiä, jotka muun muassa Lassi Pruukin mukaan vaikuttavat yhä edelleen. (Pruuki 2008, 19; ks. Tikka 2017, 48) Myös Kirsti Lonka (mts. 73) kertoo nykyisen modernin sosiokulttuurisen lähestymistavan perustuvan Vygotskyn ajatuksiin. Näissä ajatuksissa ihminen korostuu sosiaalisena, kulttuurisena ja historiallisena olentona, jonka mieli kehittyy muiden kanssa vuorovaikutuksessa siten, että muilta opitut asiat sisäistyvät vähitellen omaksi toi-

minnaksi. Yksi keskeinen käsite Vygotskyn oppimisen teoriassa on ajatus lähikehityksen vyöhykkeestä (*zone of proximal development, ZPD*). Tällä tarkoitetaan sellaista tiedollisen toiminnan aluetta tai tasoa, missä oppija toiminta on mahdollista pätevä ohjaajan tuen avulla mutta ei vielä itsenäisesti. Vyöhykkeessä oppimisen alaraja määräytyy sen mukaan missä oppija itsenäisesti pystyy toimimaan ilman muiden apua. Vyöhykkeen yläraja puolestaan määräytyy sen mukaan, missä oppiminen on mahdollista vain taitavamman osaajan ohjauksessa. Jotta oppiminen olisi tehokasta, ohjaamisen ja tuen tulisi olla oikea-aikaista ja kohdentua tällä vyöhykkeellä sijaitseviin uuden kehityksen mahdollisuuksiin. (ks. Junttu 2010, 92-93; Lonka 2014, 74-75; Pruuki 2008, 20; Tikka 2017, 51.)

Musiikinoppimisen psyykkisiä, psykomotorisia ja sosiaalisia prosesseja voidaan pitää suurelta osin samankaltaisina kuin muussakin oppimisessa (ks. Hasu 2017 46). Toisaalta esimerkiksi pianonsoiton oppiminen voidaan nähdä monisäikeisenä neurologisia ja kognitiivisia toimintoja yksilön henkilökohdaisiin taustoihin ja tunteisiin yhdistävänä tapahtumana. Parhaimmillaan soittotaidon kehittäminen ja uuden oppiminen voi olla läpi elämän jatkuvan prosessi. Soittotaito näyttäytyy myös yksilöllisesti painottuneena ja monenlaisista osataidoista konstruoituneena. (Junttu 2010, 28, 103.) Soittotaitoa opitaan ja opetellaan kuitenkin pääasiassa kotona omaehtoisesti itsekseen ja soittotunnilla opettajan tukemana. Suomalaisessa musiikkikasvatusjärjestelmässä tunneilla käydään opettajan ohjauksessa säännöllisesti yleensä kerran viikossa. Erja Kosonen (2010, 295) kertoo tämän kaltaisen harrastamisen olevan erityisesti länsimaisen kulttuurin ilmiö. Vaikka musiikinopiskelu on noussut paljolti ammattimuusikkouden tradition pohjalta, soitonopiskeluun ei tarvitse liittyä ammatillisia tavoitteita. Musiikin ajatellaan olevan pääasiassa henkisen virkistytymisen muoto ja vastapaino arjen ahertamiselle. Silti se voi samalla olla tavoitteellista musiikinopiskelua.

Nykyisen käytössä olevan soitonopetusmallin sanotaan juontavan juurensa muun muassa vanhaan urkureiden ja kaupunkimuusikoiden toiminnasta periytyvään mestari-oppipoika-perinteeseen, jossa palkkiopohjaisen toimintaoikeuden saaneilla ammattikuntien edustajilla oli velvollisuus ylläpitää tietty määrä kisällejä ja oppipoikia toiminta-alueellaan. (ks. Hasu 2017, 47-48.) Toinen tietolähde tuo esille yhteyden vanhaan käsityöläisperinteeseen, jossa ammattiosaaminen siirtyi isältä-pojalle. Esimerkiksi A. E. Kemp (1996) on nähnyt aselman lähtökohdiltaan korostavan mallintamiskulttuuria sekä opettajalähtöistä opetusta (Junttu 2010, 86-87) ja muun muassa Jordan-Kilkki, Kauppinen & Korolainen-Viitasalo (2013, 10) toteavat tässä perinteessä olevan riittämättömyyttä oppimisen vuorovaikutuksellisen perustan pohjalta. Toisekseen heidän mukaansa musiikinopettajien mahdollisten työnkuvamuutosten myötä on noussut tarve yhä suuremmasta vastuusta myös erilaisten oppilaiden kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukemiseen soittamisen ohessa. Hasu (mts. 223, ks. myös 50-52) puolestaan viittaa Tuovilan (2003) väitöskirjaan ja näkee musiikkioppilaitosten opetukseen liittyneen huippusuoritusten perinteen ongelmallisuuden esimerkiksi tunnille muodostuvan ilmapiirin kannalta, mutta tuo tutkimuksessaan esille mestari-kisälli-perinteen hyviä puolia. Hänen mukaansa optimaalisesti toimiessaan kahdenkeskinen opetustilanne toimii parhaana mahdollisena tapana päästä aitoon vuorovaikutukseen oppilaan kanssa. Tällöin mahdollistuu parhaiten muun muassa opetussuunnitelman perusteiden mukainen kenen tahansa soittajan yksilöllinen oppimisenpolku. Hasu painottaa uudenlaisen vuorovaikutuksen merkitystä soittotuntitilanteessa ja sen tuomaa syvyyttä mestari-kisälli-

perinteeseen. Myös Tikka (2017, 230,231) näkee soitonopetuksessa yksilöopetuksen hyvänä puolenä sen, että opettaja pystyy opettamaan oppilaalle siten, että tämä ymmärtää ja kykenee toteuttamaan opetettavan asian. Hänen mukaansa mestari-oppipoika-asetelma tulisi nähdä konstruktivismin näkökulmasta mahdollisuutena kasvattaa oppilaita itsenäiseen ajatteluun ja itseohjautuvuuteen. Toisin Tikka painottaa tutkimusaineistonsa perusteella, ettei oppilas välttämättä ole valmis autonomiaan ja itseohjautuvuuteen vielä useammankaan opiskeluvuoden jälkeen. Hänen mukaansa nämä ominaisuudet kehittyvät vähitellen vuorovaikutuksessa ohjaavien aikuisten ja kokeneemman vertaisryhmän kanssa. (Tikka 2017, 201.)

Soitonopetustapahtuman kahdenkeskinen luonne nostaa opettaja-oppilas-vuorovaikutussuhteen toimivuuden etusijalle oppimisprosessin tukijana ja edistäjänä. Esimerkiksi Erja Kosonen (2010, 307) pitää toimivaa opettaja-oppilas-suhdetta ehdottomana edellytyksenä menestykselliselle soitonopiskelulle ja siihen liittyvien positiivisten merkityssuhteiden syntymiselle. Marja Olsonen (2012, 11) tuo esille opettajan ja oppilaan välisen toimivan vuorovaikutussuhteen tärkeyden hyvän soitonoppimisen perustana ja korostaa nuorille musiikkipedagogeille tehdyn haastatteluaineistonsa perusteella kohtaamisen taidon merkitystä soitonoppimisen edellytyksenä. Myös soittotuntien myönteisellä tunneilmapiiirillä on merkitystä. Kristiina Junttu (2010, 90-91) viittaa muun muassa Gembrisin ja Davidsonin (2002) tutkimukseen, josta ilmenee soittotuntien tunneilmapiiirin vaikutus lasten soittokokemukseen. Jari Sinkkonen (2009, 294) puolestaan kirjoittaa kerran viikossa tapahtuvien soittotuntien rakenteen muistuttavan tukea antavaa (supportiivista) psykoterapiaa opettajan ollessa ”pelkkänä korvana” oppilaan tuntemuksille. Sinkkonen pitää tilannetta ainutlaatuisena monelle lapselle ja näkee siinä piirteitä terapeuttisen ulottuvuuden mahdollisuuksista. Myönteisen ja toimivan vuorovaikutuksen sekä kohtaamisen merkitys korostuvatkin hyvää soitonoppimista edistävän tunteiltilanteen kuvailuissa. Jordan-Kilki ym. (2013, 14) painottavat vastavuoroisen ja kuuntelevan suhteen tärkeyttä oppilaisiin ja kiteyttävät yhteisen jaetun musiikillisen suhteen ja tunnekokemuksen oppilaan ja opettajan välillä soitonopetuksen punaiseksi langaksi ja vuorovaikutuksen ytimeksi.

3.1.2 Motivaatiosta ja flowsta

Musiikin vaikutus ihmisen tunteisiin on ilmeinen. Suvi Saarikallion (2013, 37) mukaan useat tutkimukset (esim. Sloboda & O'Neill 2001) ovat osoittaneet, että musiikkiin liitetyt ja sen aikaansaamat tunnekokemukset voivat toimia mm. elämyksinä erilaisten musiikillisten toimintojen motivaation lähteenä. Tämän on todettu (esim. Erkkilä, 1996) johtuvan osittain musiikin monitasoisesta kykenevyydestä vaikuttaa tunnekokemuksiin liittyviin komplekseihin rakenteisiin, kuten primäärien kokemusten tasoon, mielikuvien ja muistojen merkitysten psykodynaamiseen tasoon. Lisäksi musiikki työstää tunteiden abstrakteja rakenteita kognitiivisen prosessoinnin tasolla, Saarikallio kertoo. Saarikallio viittaa myös Slobodan ja Juslinin (2001) artikkelikokoelmaan *Music and Emotion: Theory and Research*, jonka mukaan musiikilla on vaikutus tunteen kaikkiin komponentteihin: subjektiiviseen kokemukseen, fysiologiaan ja tunteen ilmaisuun. Musiikillisen toiminnan, kuten soittamisen tai musiikin kuuntelun merkityksellisyyden kokemus liittyy usein muun muassa näihin musiikin herättämiin tunteisiin. (Saarikallio 2010, 281, 282.) Saarikallion mukaan musiikilliset tunnekokemukset sitoutuvat

yksilön positiivisia tunne-elämyksiä edistäviin psyykkisiin tavoitteisiin. Näistä esimerkkeinä hän mainitsee yhteenkuuluvuuden tunteen vahvistamisen, minäkuvan ja identiteetin työstämisen sekä itsemääräämisen ja itsehallinnan kokemuksen vahvistamisen. Hän arvelee musiikin merkittävyyden tunnekokemusten tarjoajana johtuvan osaltaan mm. musiikin kyvystä tavoittaa juuri yksilön tunteiden säätelyyn ja muihin psyykkisiin toimintoihin liittyviä pyrkimyksiä. (Saarikallio 2010, 283, 288.)

Voimme tietoisesti aistia musiikin virittämiä tunnetiloja, mutta emme välttämättä osaa pukea näitä kokonaisvaltaisia kokemuksia sanoiksi. Eletty kokemus ilmentyy tunteiden kautta välittömänä, jolloin sanoja tai tietoista analyysiä ei tarvita. Koettujen tunteiden, emootioiden kautta kokijalla syntyy merkityssuhde kokemuksen kohteeseen, kuten musiikkiin ja esimerkiksi soittamiseen tai laulamiseen motivoitumisen kannalta muun muassa positiivisina koettujen merkityssuhteiden muodostuminen on olennaista. Positiivinen merkityssuhde virittyy musiikin herättämissä emootioissa, jotka osaltaan vaikuttavat motivaation kehittymiseen. Peruslähtökohtana musiikista motivoitumiselle ja sen harrastamiselle toimii kuitenkin omakohtainen kiinnostus musiikkiin ja sen tekemiseen. (Kosonen 2010, 297,299.)

Erja Kosonen (mts. 296-297) kertoo motivaation olevan monitahoinen ajassa ja eri yhteyksissä muuntuva sisällöllisesti eri motiiveista koostuva kokonaisuus, jotka yhdistyvät pitkäkestoisena motivaatioksi. Olemassa oleva tavoite määrittelee hänen mukaansa motivaation ja yksittäisten motiivien kestoa ja voimakkuutta ihmisen toiminnassa. Kirsti Lonka (2014, 168) sanoo motivaation olevan aina kohteellista eli toiminnan kohteeseen liittyvää, johon on jo muodostunut elävä suhde. Lauri Pruukin (2008, 21) mukaan motivaatio on yksilön toimintaa ohjaava, suuntaava ja ylläpitävä voima. Jarmo Liukkonen (2017, 31) puolestaan kuvailee motivaatiota energian lähteenä ja kertoo sen antavan voimaa suorittaa vaativia tehtäviä. Lisäksi motivaatio ohjaa käyttäytymistä tavoitteelliseen suuntaan. Liukkosen mukaan motivaatio ilmenee toiminnassa neljällä tavalla. Se vaikuttaa intensiteettiin, pysyvyyteen, tehtävien valintaan ja suorituksen laatuun. Hyvin motivoituneena ihminen yrittää paremmin, sitoutuu pitkäjännitteisempään ponnisteluun, keskittyy paremmin ja suoriutuu myös tehtävästään paremmin. Liukkonen toteaa motivaation olevan monimutkainen ja dynaaminen ihmisen persoonallisuutta, tunteenomaisia ja järkipäisiä tekijöitä sekä sosiaalista ympäristöä ja arvoja ilmentävä prosessi. (Liukkonen 2017, 31-32.)

Motivaatiolla on keskeinen rooli oppimisessa. Se ohjaa kokemuksia oppimistilanteessa ja antaa tukea suhteen muodostamisessa opittavaan asiaan. (Lonka 2014, 167; ks. Pruuki 2008, 21.) Ilmiönä oppimisen motivaatiota on tutkittu paljon, silti Lonkan (mts. 167) mukaan sen tutkimus on ollut varsin monimutkaista ja käsitteistö osin päällekkäistä. Katariina Salmela-Aro (2018, 10) puolestaan toteaa tämänhetkisessä oppimisen motivaation tutkimuksessa olevan kuvaavaa sen, että samaan aikaan oppimismotivaatiosta on olemassa useita keskeisiä teorioita. Tämän hetken suosituimmaksi teoriaksi Salmela-Aro nostaa Richard Ryanin ja Edward Decin kehittämän itse-määräämisteorian (mts. 11; ks. Liukkonen 2017, 43). Myös Lauri Järvillehdon (2014, 24) mukaan Ryanin ja Decin itseohjautuvuusteoria edustaa 2000-luvun motivaatiopsykologian valtavirtaa. Järvillehto kertoo teorian määrittelevän amotivaatio-, ulkoinen motivaatio- ja sisäinen motivaatiokäsitteet kuvaamaan erilaisia motivaation tiloja. Teorian mukaan amotivaatiolla tarkoitetaan käyttäytymisen tilaa, jossa henkilöllä ei ole omaa

toimintatahtoa. Ulkoapäin motivoituna henkilö puolestaan osallistuu toimintaan palkkioiden, pakotteiden tai velvoitteiden ohjaamana. Lyhyellä tähtäimellä ulkoinen motivointi voi toimia hyvin, mutta pitkäkestoisena sen liiallinen korostaminen tulee todennäköisesti vähentämään sisäistä motivaatiota. Tosin on myös mahdollista, että ulkoinen motivaatio muuttuu ajan myötä sisäiseksi motivaatioksi. Sisäisesti motivoitunutta henkilöä ei tarvitse ohjailla erillisillä palkkioilla tai pakotteilla, sillä hän osallistuu toimintaan ensisijaisesti itsensä vuoksi. Edellytyksenä on, että henkilön ja toiminnan kohteen välille on jo muodostunut merkityksellinen suhde, jolloin toiminta itsessään on motivoivaa. Teorian mukaan oppimisen kannalta oleellista on sisäiseen motivaatioon liittyvien psykologisten tarpeiden täyttäminen. Näitä tarpeita ovat: autonomian eli vapauden kokemus, kompetenssin eli osaamisen kokemus ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemus. Teorian mukaan on tärkeää, että meillä on riittävä kokemus mahdollisuudesta tehdä vapaasti niitä päivittäisiä valintoja, joilla on vaikutusta tulevaan elämään ja lisäksi voimme myös saavuttaa näitä tavoitteita. Tämä lisää pätevyyden tunnetta ja luottamusta omiin kykyihin. Lisäksi on samalla tärkeää, että koemme kuuluvamme johonkin ryhmään. Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemukset toimivat teorian mukaan tärkeinä motivaation lähteinä. (Järvilehto 2014, 24-28; Liukkonen 2017, 39-47; Lonka 2014, 168-169; Salmela-Aro 2018, 11.) Muita tämän hetken keskeisiä oppimismotivaatioteorioita ovat Salmela-Aron mukaan muun muassa Jacquelynne Ecclesin odotusarvoteoria ja Carol Dweckin tavoiteorientaatioteoria (mts. 11).

Tilannekohtaisuus on motivaatiolle ominaista, joten sen määrä voi vaihdella paljonkin. Toisinaan tekeminen, kuten soittaminen innostaa enemmän ja toisinaan intoa ei tunnu riittävän niin paljoa, silti pitkäkestoisena motivaatio saattaa säilyä taustalla koko ajan. Kirjoituksessaan Kosonen (mts. 297, 304-305) tarkastelee nuorten soittamisen motivaatiota erilaisina motivaatiotyyppinä primäärimotiivien mukaan. Tärkeimpinä nuorten soittamista motivoivina tekijöinä hän tuo esille ns. musiikilliset motiivit, jotka liittyivät erityisesti soittamiseen sekä soitettavaan musiikkiin ja niiden tuottamaan iloon ja elämyksiin. Toisena tärkeänä ryhmänä ovat suoritus- ja saavutusmotiivit, joissa keskeisiä ovat kokemukset omasta pystyvyydestä ja hallinnan tunteesta. Lisäksi Kosonen nostaa mm. opettajan ja vanhempien tuen vuorovaikutusmotiiveina merkittävinä motivaatiotekijöinä soittamiselle. Kososen mukaan soittamisen motivaatio sisältää yleensä näitä kaikkia mainittuja motiivityyppejä, mutta kertoo optimaalisen soittamiskokemuksen eli flow-kokemuksen olevan motivoituneen soittamisen kannalta paras. Tälle kokemukselle tyypillistä hänen mukaansa on tietynlainen hurmioituminen. Tikka (2017) puolestaan tuo väitöstutkimuksessaan esille soitonopettajan keinoja oppilaittensa soittomotivaation tukemisessa. Hänen tutkimuksessaan tärkeimmäksi motivaatiotekijäksi nousi yhteenkuuluvuus, jossa keskeisinä osatekijöinä olivat toimiva opettaja-oppilas-suhde, yhteistyö vanhempien kanssa ja vertaisryhmä. Seuraavaksi tärkeimpänä oli elämyksellisyys eli mieluinen ohjelmisto ja soittamisesta nauttiminen. Seuraavana kompetenssi, jonka osatekijöitä puolestaan olivat mm. opettajan opetusmenetelmät, kannustava ja rehellinen palaute sekä saavutettavat tavoitteet. Viimeisenä autonomia eli oppilaan valitsema ohjelmisto ja rohkaus omaan tulkintaan. Työssään Tikka korostaa, että motivaatiotekijöiden järjestys voi vaihdella oppilaan iästä, luonteenpiirteistä ja sosiaalisesta ympäristöstä johtuen. Mm. autonomian merkitys ilmeisimmin kasvaa iän ja motivaatiotason nousun myötä. (Tikka 2017, 204-205.) Myös Tikka esittelee flow-kokemuksen yhtenä mahdollisena sisäisen motivaation merkittävänä lisääjänä soitonopiskelussa (mts. 58).

Lähteissä flow-kokemusta kuvataan optimaalisena tilana, jossa toiminta on vaivatonta ja tietoisuuden valtaa tunne sulautumisesta tekemiseen ja ympäristöön. Kokemukselle ominaista on voimakas, häiriötön syventyminen ja uppoutuminen omaan toimintaan niin, että sen seurauksena mahdollisesti unohtaa hetkeksi itsensä ja käsitys ajan kulusta muuttuu. Kuitenkin hetki saattaa tiivistyä unohtumattomaksi kokemukseksi itselle. (Järvilehto 2014, 40; Lonka 2014, 171; Pihlaja 2018, 115) Lonka (mts. 171) kertoo virtauksen olevan jopa arkinen ilmiö. Hänen mukaansa virtauskokemus on ajoittain tuttu kaikille ihmisille, joskin toisille yleisempänä. Vaikka flown kokemisesta puhutaan yleensä taiteellisen tai luovan työn yhteydessä, niin mikä tahansa kiinnostava, tavallinenkin ja sopivan haastava älylliseen ponnisteluun perustuva tekeminen tai työ saattaa hänen mukaansa tuottaa virtauskokemuksen. Satu Pihlajan (mts. 116) mukaan flow-tilaan pääseminen edellyttää jonkin uuden syvälistä keskittymistä vaativan tehtävän tekemistä. Järvilehto (mts. 40-43) puolestaan arvelee flown olevan jonkinlainen positiivisen stressin tila, jossa keho ja aivot on saatettu niiden normaalin mukavuusalueen ulkopuolelle, mikä johtaa mm. kortisolitasojen nousuun ja sykevaihtelun vähenemiseen. Hän kuvailee flowta kohtuullisen fysiologisen vireyden tilaksi, jossa on sopiva vireyden tasapaino ilman ahdistuksen, stressin tai ikävystymisen tunnetta. Tärkeimpänä edellytyksenä flown syntymiselle on tekijän taitojen ja tehtävän asettamien vaatimusten tasapaino. Muita oleellisia flown edellytyksiä ja piirteitä edellä mainittujen lisäksi ovat mm. konkreettinen ja välitön palaute tehtävässä edistymisessä, tehtävän tavoitteellisuus, tarkoituksellinen tehtävä ja hallinnan tunne. (Järvilehto 2014, 40-43; ks. Lonka 2014, 177; Pihlaja 2018, 115-116.) Lisäksi Lonka (mts. 177-178) mainitsee toiminnan flowssa itsessään olevan niin motivoivaa, ettei sen ulkopuolisia palkkioita tai pyrkimyksiä tarvita. Flow-teorian kehittäjän Mihaly Csikszentmihalyin (2007, 71) mukaan kysymyksessä on autotelinen (kreikan sanoista *auto*=itse, *telos*=tavoite) tila, jossa toimintaa tehdään vain sen itsensä vuoksi, joka sinänsä on palkitsevaa. Csikszentmihalyin (2007, 77-78) mukaan hyvä flow-toiminta avaa laajoja kehittymisen mahdollisuuksia. Pysyäkseen flowssa toimijan tulisi kuitenkin kehittyä ja opetella uusia taitoja ja edetä näin uusille kompleksisuuden tasoille. Flow mahdollistuu, kun haasteet ja taidot ovat korkealla, osaamisen keskitason yläpuolella. Flown kokee todennäköisimmin, kun tekee asioita, joista eniten pitää. Eli kokemus on riippuvainen toimijan omista mieltymyksistä. (mts. 88-89.)

3.1.3 Harjoittelusta ja taitojen oppimisesta

Soittamiseen tarvitaan taitoa. Taidon hankkimiseen ja sen oppimiseen, taidon ja osaamisen kehittämiseen tarvitaan harjoittelua. Harjoittelun määrä ja laatu sekä toimijan innostus ovat puolestaan vaikuttamassa siihen, kuinka taidot kehittyvät (Junttu 2010, 104). Taitoja, muun muassa soittotaitoa opitaan pääasiassa tekemällä, toistojen kautta. Kirsti Lonka (2014, 35) kirjoittaa taidon olevan tietoa, joka muuttaa ihmisen toimintaa. Hän kertoo taitojen kehittyvän pitkäkestoisella ja tavoitteellisella harjoittelulla vaihtelevaan ja vähitellen hidastuvaan tahtiin. Hänen mukaansa tarkoitukselliseen harjoitteluun liittyy paljon ponnistelua ja erilaisia hankaliakin vaiheita, eikä se välttämättä ole heti palkitsevaa. Tällaisessa tilanteessa esimerkiksi soittoa harjoiteltaessa sosiaalisen tuen, vanhempien kannustuksen tai opettajan palautteen merkitys oppilaalle korostuu. (mts. 36-37.)

Soittamisen taitojen opettelussa harjoittelun säännöllisyys tuottaa parhaiten tulosta, mutta syventymisen ja keskittymisen kannalta myös yksittäisen harjoittelukerran kestolla on merkitystä. Tommi Hyytisen (2018, 102) mukaan ihminen pystyy keskittymään harjoitteluun tehokkaasti melko lyhyen aikaa, noin 90 minuuttia, jonka jälkeen tulee tarve levolle. Hän arvelee enimmäismäärän keskittynyttä harjoittelua olevan kolmesta neljään tuntia yhden päivän osalle. Tämän jälkeen hänen mukaansa harjoittelun hyöty laskee. Päivi Arjas (2014, 113) puolestaan kertoo ruotsalaissyntyisen psykologin K.A. Ericssonin tutkimukseen pohjautuvasta 10 000 harjoittelutunnin väitteestä. Tutkimuksen mukaan tämän verran mekaanista harjoittelua ja liikkeiden toistoa vaaditaan huipputasolle pääsemiseksi alasta tai lahjakkuudesta riippumatta. Arjas kyseenalaistaa väitettä ja pohtii, olisiko kukaan valmis panostamaan määrätietoisesti vuosien pitkäkestoiseen harjoitteluun ilman intohimoa ja tarkoitusta. Hän kertoo myös Ericssonin myöhemmin lisänneen teoriaansa harjoittelun sekä liikkeiden tarkoituksellisuutta korostavan puolen. (Arjas 2014, 113,116; ks. Järvillehto 2014, 93-94; ks. myös Lonka 2014, 35). Harjoittelun määrällä, mutta myös sen mielekkyydellä ja laadulla on oma merkityksensä.

Selvää on, että alkutasolla harjoittelumäärät ovat huomattavasti tästä pienempiä. Lasten kohdalla jo harjoittelun päiväkohtainen säännöllisyys voi alkuun olla saavutus. Haastavaa opettajalle voi olla myös harjoitteluun ohjaaminen, sillä lapsilla ei välttämättä ole käsitystä harjoittelun tavoitteellisesta tai tarkoituksellisesta luonteesta ja esimerkiksi soittelu ja pelkästään kappaleen läpisoitto saatetaan nähdä jo riittävänä harjoitteluna. (Junttu 2010, 104.) Taiteen perusopetuksen ops:n (TPOPS 2017, 48) mukaan opetuksen yhtenä tavoitteena on ”ohjata oppilasta säännölliseen harjoitteluun ja oppimisensa arviointiin”. Onkin tärkeää pohtia kotiharjoittelun ja sen säännöllisyyden hyödyistä soitto-tunnilla yhdessä oppilaan ja nuorempien kohdalla myös heidän vanhempiensa kanssa. Esimerkiksi Marja Olsonen (2012, 38) korostaa oppilaan itsenäisten kotiharjoittelutaitojen kehittämisen merkitystä osana itseohjautuvuuteen kasvua ja painottaa opettajan roolia harjoitteluohjeistuksen antajana. Opettaja voi esimerkiksi kirjoittaa ohjeita muistiin harjoitteluvihkoon samalla kun keskustelee niistä oppilaan kanssa. Lisäksi harjoittelumääristä ja harjoittelun säännöllisyydestä voidaan keskustella yhdessä, tosin oppilaisiin tulee vahtimattakin voida luottaa vastuunottajina omasta harjoittelustaan. (Olsonen 2012, 39.) Johanna Hasu puolestaan painottaa opettajan tehtävää oppilaan harjoittelun ohjaajana koko soitonopiskelu-uran ajan. Selkeimmän ja parhaimman mallin omalle harjoittelulle oppilas saa, kun soitto-tunnilla on opettajan kanssa yhdessä harjoiteltu niin, että on ymmärretty, kuinka tulee harjoitella. (Hasu 2017, 200.) Myös omaehtoiseen soittamiseen ja soittamisesta nauttimiseen kannustaminen on erityisen tärkeää jo harrastamisen mielekkyyden ja harjoittelumotivaation myönteisen kehittymisen kannalta. Muun muassa Soile Tikka (2017, 56) tähdentää itsekseen soittelun ja soittamisesta nautiskelun kokemuksen tärkeää merkitystä monelle soitonopiskelijalle. Johanna Hasu puolestaan viittaa tutkimusten (esim. McPherson & Renwick 2001) osoittavan oppilaiden omaehtoisesta soittelusta ja vapaan musisoinnin hyödyt taidon kasvattamisen tukena (Hasu 2017, 61; ks. Olsonen 2012, 49).

Taitojen oppimisen tapahtumaketjua on tarkasteltu muun muassa Fittsin & Postnerin ns. kolmivaihe-teorian kautta. Teoriaa lyhyesti tiivistäen sen ensimmäisessä, *kognitiivisessa* vaiheessa esimerkiksi

opettajalta saadaan aluksi tietoa ja malli, kuinka suoritus tehdään. Seuraavaksi *assosiatiivisessa* vaiheessa sääntöjä ja osasuorituksia harjoitellaan erilaisten harjoitusten avulla, jonka seurauksena alkaa tapahtua jäsentymistä kohti suurempia hahmotusyksiköjä ja toiminta helpottuu. Kolmannessa eli *autonomisessa* vaiheessa taitojen ja toiminnan eri osa-alueet vähitellen automatisoituvat ja niivoutuvat yhteen. (Lonka 2014, 35-36; Junttu 2010, 106.) Kristiina Junttu kertoo soittotaidon opetteluissa olevan tavallista, että samaan aikaan useita eri vaiheissa olevia rinnakkaisia oppimisprosesseja sulautetaan aiemmin opittuun. Hän kuvailee kappaleen harjoittelun alkuvaiheessa oppilaiden soiton olevan vielä katkeilevaa ja paljon virheitä sisältävää. Opettajan tehtävänä on tällöin mm. esimerkeillä, ohjeillaan ja välittömällä palautteellaan tukea oppilasta eteenpäin. Sujuvuutta haetaan seuraavaksi esimerkiksi sopivien ja riittävien toistojen avulla ja samalla oppilaalle annetaan palautteen kautta tukea, mutta tärkeää on antaa myös aikaa ns. omien sisäisten mallien rakentamiselle. Juntun mukaan opettajan tehtävänä on suunnata oppilaan huomiota oppimisen kannalta oleellisiin asioihin ja ohjata häntä arvioimaan omaa soittoaan. Lopulta vähitellen soittamisen osat hioutuvat yhtenäiseksi kokonaisuudeksi ja kappale saavuttaa ns. autonomisen vaiheen. (mts. 106-107.) Niklas Pokki (Luento 2018/11) puolestaan kuvailee kokeneen soittajan itsenäistä harjoitteluprosessia. Pokki näkee teoksen harjoittelun taiteellisenä tutkimisena ja jäsentää harjoitteluprosessin kolmeen osaan, jolloin alkuvaiheessa teoksen pieniä palasia ja materiaalia työstedään mm. analyysin, teknisen hallinnan ja muistamisen tasoilla. Itämisvaiheessa hiotaan teoksen tulkintaa (esim. karakteri) ja muotoa (suunta, huipennukset, jaksot, ”arkkitehtuuri”). Lopuksi luodaan henkilökohtainen ”omistajuus” suhde teokseen (arvo, näkemys, merkitys). Hänen mukaansa harjoittelun tulisi tuottaa myös yleistävää osaamista ja oppimisen apuna tulisi hyödyntää ns. pianistismusiikillisia malleja, kuten asteikkoja, murtosointuja, kuvioita jne. sekä hahmotusainesta opittua tietoa, kuten analyysiä, asioiden nimeämistä, harmonista yksinkertaistamista jne. Myös aiemmin soitetun ohjelmiston monipuolisuus ja laajuus sekä mahdollinen improvisaatio tukevat harjoittelussa uuden oppimista, jolloin uuden oppimista rakennetaan vanhan osaamisen päälle. Pokki kertoo taidon hankkimisen taiteessa olevan tietoinen ja luova prosessi, joka vaatii samanaikaisesti päämäärätietoista harjoittelua (engl. *deliberate practice*) ja löytöretkeilyjäistä asennetta tekemiseen.

Kirsti Lonka (2014, 37) kirjoittaa mm. Ericssonin & Lehmannin (1996) kuvailemasta tarkoituksellisesta harjoittelusta (*deliberate practice*). Lonka toteaa termin tarkoittavan suorituksen parantamiseen tähtäävää pitkäkestoista ja vaivannäköä vaativaa harjoittelua, jolloin liikutaan oman välittömän mukavuusalueen ulkopuolella. Palkitsevuus seuraa taitojen kehittymisen ja tavoitteiden saavuttamisen myötä vasta myöhemmin. Siksi Lonka korostaa sosiaalisen avun, kuten soittamisessa esimerkiksi vanhempien ja opettajan palautteen merkitystä harjoittelun tukena. Päivi Arjas (2014, 122) puolestaan valottaa harjoittelun ulottuvuuksia aivotutkimuksen näkökulmasta. Tieto on kiinnostavaa ja hyödyllistä niin harjoittelun ohjaajan eli opettajan kuin ohjattavan oppilaan näkökulmista. Arjas kertoo oppimisen kannalta hitaan ja nopean harjoittelun yhdistelmän olevan tehokkainta. Hänen mukaansa aivoissa hahmottaminen tempoon soitetuille nopeille kuvioille tapahtuu eri paikassa kuin hitaasti soitettujen yksittäisten sävelten hahmottaminen. Tällöin esimerkiksi hitaan harjoittelun ohessa työstedään pienistä erillisistä nopeasti soitetuista fragmenteista vähitellen rakentuvaa suurempaa kokonaisuutta. Tommi Hyytinen (2018, 102) painottaa myös hitaan ja nopean tekemisen vuorottelun

parantavan harjoittelun laatua mm. keskittymisen kannalta, mutta esimerkiksi uuden kappaleen kohdalla hidas harjoittelu tuottaa vahvemman muistijäljen isoavoihin. Lisäksi Hyytinen muistuttaa vasemman ja oikean aivolohkon tasapuolisesta haastamisesta harjoittelussa. Esimerkiksi tarkkaa nuot tikuvaa, sävelten kestoa ja rytmiä työstettäessä harjoitetaan hallintaan ja tarkkuuteen aktivoituvaa analyyttistä vasenta aivolohkoa. Kun taas luova oikea aivolohko aktivoituu työstettäessä esimerkiksi musiikin tulkintaa ja instrumentin sointia. Muun muassa heittäytyminen musiikinvirtaan, sävyjen ja sointivärien työstäminen, dynaamisen skaalan hiominen harjaannuttavat oikeaa aivolohkoa. (mts. 106.) Harjoittelun hyödyllisyyden ja tehokkuuden kannalta tulisi sen olla monipuolisesti sekä totut tuihin rutiineihin perustuvaa, että riittävän vaihtelevaa. Sen lisäksi, että pyritään etsimään tutuista asioista uusia ja syvempiä tasoja, harjoittelua ja harjoittelutapaa kannatta välillä varioida ja huomion kohteita kannattaa välillä vaihdella. Vaikka keho ja mieli tarvitsevat aikaa ja toistoja mukautumiseen ja oppimiseen, uudet ärsykkeet ja painotukset harjoittelussa pitävät aivot valppaina, keskittyminen paranee ja asenne pysyy virkeänä uuden oppimiselle. (Arjas 2014, 122; Hyytinen 2018, 104-105.)

3.1.4 Palautteesta

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2017) korostaa myönteisessä hengessä annettavan palautteen merkitystä oppilaan oppimisprosessin tukemisessa ja opettamisessa. Palautteen tulee ohjata oppilasta omien tavoitteiden asettamiseen sekä auttaa häntä saavuttamaan asettamiin tavoitteita. Ops:n mukaan palautteen annossa tulee huomioida myös ”oppilaan hyvän itsetunnon ja myönteisen minäkuvan kehittyminen.” (TPOPS 2017, 51.) Soitonopetuksen yhteydessä annettu palaute liittyy tavallisimmin erilaisiin suoritustilanteisiin, kuten tasosuorituksiin ja konserttiesiintymisiin, mutta myös soittotunneilla annettuna oppimisen ja taitojen edistämiseen. Näissä tilanteissa palaute on useimmiten suullista ja spontaania, minkä vuoksi Juntunen & Westerlund (2013, 81) katsovat tilanteen olevan haasteellinen palautteen antajan näkökulmasta. Heidän mukaansa palautteen antamiseen tarvitaan taitoa, oppilaan tuntemusta ja tilanneherkkyyttä. Jotta palaute hyödyttäisi oppilasta ja edistäisi hänen oppimistaan, tulisi sen olla muun muassa selkeää, asiallista, luotettavaa, oikeudenmukaista ja oikein ajoitettua. Esimerkiksi Kirsti Longan (2014, 53) mukaan informatiivinen ja oikea-aikainen palaute saa ihmisen katsomaan eteenpäin. Lonka toteaa rakentavan palautteen fokuoivan mieluiten ihmisen vahvuuksiin ja antavan hänelle mahdollisuuksia nähdä itsestään uusia puolia sekä kehittymiselle suuntaa. (mts. 54.)

Sanna Vehviläisen mukaan palautteeseen liittyy tunnereaktioita, jotka toisinaan saattavat estää sen ymmärtämistä, sillä ohjattava suhteuttaa kuulemansa kuitenkin omien päämääriensä ja tavoitteidensa mukaisesti. Tämän vuoksi palautteen antajalle on eduksi, kun hänellä on käsitys siitä, kuinka ohjattava hahmottaa omaa oppimistaan ja toimintaansa. Vehviläinen kertoo sekä korjaavan että kehuvan palautteen tarvitsevan perusteluja. Ne auttavat oppilasta havaitsemaan ja ratkaisemaan korjattavaa ongelmaa ja toisaalta vahvistavat hyvää suoritusta. Lisäksi hän painottaa, että ohjaavassa palautteessa kohdennuksen tulee olla ohjattavan toiminnassa ja suorituksessa, ei hänen persoonassaan. (Kimanen 2013, 52.) Silti taiteelliseen toimintaan liittyvässä tekemisessä kuten soittamisessa tai musiikinopiskelussa suorituksen ja persoonan erottaminen toisistaan voi olla hankalaa taiteen tekemisen henkilökohtaisen luonteen vuoksi. Esimerkiksi Päivi Arjas toteaa ymmärtävänsä

luomisprosessissa itsensä likoon laittanutta taiteilijaa, joka saattaa kokea teokseensa kohdistuvan kritiikin koskettavan hänen persoonaansa (Arjas 2014, 66). Myös psykiatri ja psykoanalytikko Henrik Enckell (2011) on todennut palautteeseen sisältyvän arvioinnin helposti koskettavan taiteilijan tai opiskelijan persoonaa ja on mahdollista, että palautetilanteen yksittäiset kommentit jäävät palautteen saajan muistiin pitkäksi aikaa. Onkin tärkeää, että opettaja kykenee tunnistamaan tilanteessa opiskelijan alttiuden haavoittuvuudelle ja pystyy kannustamaan esimerkiksi puhumistavalla tai sanavalinnoilla implisiittisesti oppilasta kehittymisen prosessiin. (Juntunen & Westerlund 2013, 82.) Yhtä lailla Marjo Rissanen korostaa kannustavan tyylin merkitystä palautteen antamisessa ja painottaa lisäksi palautteen antamiseen liittyvien kommunikointitaitojen kehittämisen tärkeyttä opettajien kohdalla. (Rissanen 2016, 114.) Kirsti Lonka puolestaan kertoo kehittymisen ja palautteen hyödyntämisen yhteydessä maksettavan ns. *tunnehintaa* (Trope & Pomeranz 1998). Tällä hän viittaa niihin epämiellyttäviin ja negatiivisiin tunteisiin, joita kohdataan, kun toiminnassa osoitetaan olevan puutteita tai aukkoja ja joudutaan kestämaan toiminnan keskeneräisyyttä. Hänen mukaansa palautetilanteessa altistutaan muun muassa minän puolustusmekanismeille, kuten torjunnalle, jonka avulla vältytään oman toiminnan kyseenalaistamiselta ja samalla tunnehinnan maksamiselta, sekä projektiolle, jolloin palaute torjutaan ja saatu kritiikki heijastetaan koskemaan muita. Lonka kertoo Yaacov Tropen (Trope & Pomerants 1998) tutkimuksista, jotka osoittavat palautetilanteen hyvän ilmapiirin antavan palautteen saajalle resursseja kyseisen tunnehinnan maksamiselle. Keskeistä tilanteessa on palautteen saajan ja palautteen antajan välille kehittyvä luottamus, jonka pohjalle palautteen antaminen ja vastaanottaminen rakentuu. Myös työhön paneutumisen aitous ja tehtävään sitoutumisen aste palautteen saajaan kohdalla voivat vaikuttaa hänen tapaansa tulkita saatua palautetta. (Lonka 2014, 58; ks. Juntunen & Westerlund 2013, 82.)

Palautteen merkitys oppilaalle oman oppimisprosessin ja oman toiminnan ymmärtämisen lisäämisessä ja oppimisen edistämisessä on keskeinen. Hattie & Timperleyn (2007) mukaan oppilaan on tärkeää saada tietoa, miten hän on onnistunut työssään. Se antaa hänen tekemiselleen suuntaa, kuinka jatkaa opiskelua eteenpäin. Oppimiseen liittyvä tehokas palaute vastaa kysymyksiin tehtävän tavoitteesta, siinä onnistumisesta ja tehtävän jälkeisestä toiminnasta. Lisäksi näiden kysymysten todetaan toimivan sekä tehtävän tasolla (tehtävän ymmärtäminen), prosessin tasolla (mitä tehdään), itsesäätelyn tasolla (oma toiminta, metakognitiivinen taso), että persoonan tasolla (itsearviointi ja sen vaikutus). Harjoittelumotivaation säilymisen ja harjoittelun tuloksellisuuden kannalta välittömän palautteen saaminen on taitojen oppimisessa tärkeää, sillä saadun palautteen avulla pystyy oppilas korjaamaan ja parantamaan suoritustaan. (Rissanen 2016, 78.) Palautteenantotavasta kerrotaan, että se voi olla esim. suorituksesta puuttuvaan yksittäiseen seikkaan kohdentuvaa, eli tarkentavaa, tai se voi olla *episteeminen*, jolloin palaute sisältää ajattelua selventävän kysymyksen tai ehdotuksen, tai *suggestiivinen* eli ehdottava, jolloin kysymyksillä ja esimerkeillä pyritään oppilaan ajattelun laajentamiseen. Toisaalta palaute voi sisältää yhdistelmän edellä mainittuja tapoja. (Leibold & Schwarz 2015, 36.)

3.2 Hyvää esitystä rakentamassa

3.2.1 Esityksestä ja esiintymisestä

Musiikki on tehty laulettavaksi, soitettavaksi ja esitettäväksi. Sen voi nähdä kertaluontoisena hetkeen sidottuna ilmiönä, joka tulee olemassa olevaksi vasta esitettynä soivassa muodossa. Suomalaisen esitystutkimuksen piirissä Pirkko Moisala (2015) ja työryhmä (Leppänen, Tiainen & Väättäinen) ovat luoneet käsitteen ”musikoinnin huomaaminen” (*noticing musicking*) kuvaamaan tarkastelutapaa, jossa painotetaan musiikillisen tapahtumisen ainutkertaisuutta. Tarkoituksena on mm. tutkia ja tulkita musiikkiesityksiä ”ainutlaatuisina ja hetkessä olevina tapahtumina” ilman sidosta olemassa oleviin identiteetteihin. Ideointi ja termi pohjautuvat G. Deleuzen ja F. Guattarin prosessifilosofiaan ja C. Smallin (1998) käsitteeseen *musicking* (*musikointi*) ja hänen ajatuksiinsa musiikista erilaisten merkitysten katalysaattorina, joita musiikkiin liittyvistä moniulotteisista suhteiden verkostoista kokemusten kautta syntyy. Kiinnostuksen kohteena voivat olla esimerkiksi musiikkiin liittyvät tekemiset, sosiaaliset toiminnot tai prosessit, jolloin musiikkiesitykseen osallisiksi huomioidaan esittäjien ja kuulijoiden lisäksi myös muut läsnä olevat tai esitykseen vaikuttaneet. (Moisala 2015, 312, 315.)

Musiikkiesitysten tutkimus on nykyisin varsin laaja-alaista, vaikka esitystutkimus on yleistynyt musiikkitieteissä vasta parin viimeisen vuosikymmenen aikana. Alan tutkimuksessa käytettäviä metodologisia lähestymistapoja ovat mm. esityksen etnografia, esityksen analyysi kulttuurin esityksenä, ruumiillisuuden näkökulma ja performatiivinen analyysi. Moisala toteaa musiikin esitystutkimuksen olleen alkuun pääasiassa historiallisten esityskäytäntöjen tutkimusta, mutta saaneen myöhemmin piirteitä 1970-luvun etnomusikologien musiikkiesitysten tutkimisesta ja tavasta tutkia ”musiikkia kulttuurina”. Etnomusikologien toimesta musiikin käsite irrotettiin perinteisestä länsimaiseen taidemusiikkiin liitetystä autonomisesta musiikkikäsityksestä ja musiikissa alettiin nähdä kulttuurisia ja sosiaalisia sidoksia ympäristöön. Taidemusiikin tutkimuksen yhteydessä musiikkia ja musiikin tuottamista ryhdyttiin tarkastelemaan myös sosiaalisena prosessina. Moisala kertoo mm. Nicholas Cookin (2003) ajatuksista nuottikuvaan sisällytetyn teoksen esityksellisyydestä ja ehdotuksesta huomioida nuottikuvan rooli pikemmin esitystapahtumaa ohjaavana käsikirjoituksena tarkoituksena ”auttaa tutkijaa näkemään sen ajassa tapahtuvana koreografioiden sarjana ja soittajien sosiaalisena interaktionana.” (Moisala 2015, 304-305, 317.)

Johanna Hyytinen (2016) on esimerkiksi tarkastellut pro gradu -tutkielmassaan soittajien esitystilannekokemuksia etnografisesta näkökulmasta. Työssään hän nojaa päättelyään mm. Cookin *Beyond the Score* (2013) kirjan näkemyksiin teoksesta käsikirjoituksena ja partituurista yhteisöllisenä käsikirjoituksena. Hyytinen katsoo musiikkiteosta tilassa ja esityshetkessä kollektiivisesti muovautuvana tapahtuma. Hänen kuvauksensa mukaan partituurista on ”implisiittisesti tavoitettavissa esittämisen aspekti”, joka mahdollistuu muusikon fyysisessä läsnäolossa ja musiikin aktualisoitumisessa ”muusikon ruumiillisuuden kautta vuorovaikutteisessa prosessissa suhteessa tilaan, yleisöön ja teokseen.” (Hyytinen 2016, 3,4,18, 48.) Hanna Nikkasen (2014, 5, 12, 251) väitöstutkimus puolestaan tarkastelee musiikkiesityksen valmistamista peruskouluympäristössä. Etnografisessa tapaustutkimuksessaan hän mm. kuvaa ja analysoi musiikkiesityksen ja juhlan valmistamisprosessia osana koulun toiminta-

kulttuurin rakentumista ja kasvatustyötä. Hänen mukaansa esityksen valmistamisen yhteydessä voidaan mm. käsitellä ja ilmentää keskeisiä yhteisiä arvoja, rakentaa ja opiskella toimijuutta yhteisössä sekä arvioida toiminnan käytäntöjä ja arvopohjaa.

Esiintyminen on osa musiikin parissa toimimista. Ajatellaan, että se kuuluu erottamattomasti musiikon arkeen ja nähdään, että sillä on rooli musiikin harrastamisen piirissä (ks. esim. Arjas, Hirvonen & Nikkanen 2013, 225; Tikka 2017, 59). Taidemusiikin yhteydessä puhutaan myös esittävästä säveltaiteesta. Esiintymistä kuvaillaan muun muassa jaettuna musiikkikokemuksena ja vuorovaikutustilanteena, jossa musiikin ja ilmapiirin välityksellä tapahtuu kommunikaatiota esiintyjien ja kuulijoiden kesken. Soittaja aistii muiden läsnäolon ja reagoi siihen joko tietoisesti tai tiedostamattaan, toisaalta kuuliija tai yleisö saa vaikutelmia soittajan soitosta (ks. Kosonen 2001, 80; Arjas, Hirvonen & Nikkanen 2010, 230). Katariina Nummi-Kuisma (2015, 45) puolestaan kuvailee esiintymistilanteen soittajan ja yleisön välisenä jaettuna elämyksellisenä tilana, jossa kuuliija ”pääsee mukaan jaetulle tunne- matkalle kokemaan soivan sävellyksen ainutkertaista avautumista ja rakentumista ajassa ja tilassa.”

Yleisen käsityksen mukaan lapset esiintyvät mielellään. Usein heille tärkeämpää on esiintymisen hauskuus eikä välttämättä laatutekijät. (Arjas 2014, 143.) Soile Tikan väitöstutkimukseen liittyvän keskipohjalaisille musiikkiopiston viuluoppilaille suunnatun lomakekyselyn mukaan 68 % oppilaista piti esiintymisiä etupäässä mieluisina kokemuksina. Lisäksi tutkimuksessa ilmeni, että tilanteen jännittävydestä huolimatta monet oppilaat kokivat esiintymisen merkityksellisenä ja mieleisenä tavoitteena. Tikka päätteli esiintymisillä olevan mm. oppilaan harjoittelumotivaatiota tukeva vaikutus. (Tikka 2017, 122, 206.) Myös Erja Kososen (mts. 80) väitöstutkimuksen mukaan pianonsoitonopiskeluun liittyvät matineat ja niissä esiintymiset koettiin opiskelijoiden keskuudessa pääosin mieluisina. Esiintyminen voi tarjota hienoja kokemuksia ja elämyksiä, mutta toisaalta iän ja ammattimaisuuden myötä niihin suhtaudutaan samalla kriittisemmin. Päivi Arjas (2010, 312) kertoo muun muassa eräästä amerikkalaistutkimuksesta, josta ilmenee 59 %:n yli 2000:sta kyselyyn vastanneesta orkesterimuusikoista kokevan jännittämisen häiritsevän esiintymisiä. On myös näkemyksiä, joiden mukaan esiintymisjännityksen ajatellaan olevan hyväksyttävä osa muusikon elämää.

Musiikissa taiteen perusopetuksessa esiintyminen niveltyy osaksi soitto-opintoja. Arjas, Hirvonen & Nikkasen (2013, esim. 226) mukaan esiintyminen kannattaa liittää luonnolliseksi osaksi soitonopiskelua heti opintojen alusta alkaen. Esimerkiksi ryhmätunnit, luokkamatineat ja oppilaskonsertit voivat parhaimmillaan toimia ns. matalan kynnyksen tilanteina rakentaa tietoisesti oppilaan esiintymistaitoa. Usein joukossa on harrastajia, jotka eivät koe esiintymistä mieluisana ja voidaankin pohtia, onko se jokaiselle välttämätöntä. Esiintymistaitoa on kuitenkin mahdollista oppia ja Arjaksen mukaan sen voi nähdä myös eräänlaisena kansalaistaitona, josta saattaa olla hyötyä oppilaalle jossain muussa myöhemmässä elämäntilanteessa, kuten esimerkiksi työelämässä. Arjas korostaa musiikkiopintoja ainutlaatuisena mahdollisuutena oppia esiintymistaitoa. (Arjas 2014, 149; ks. Arjas, Hirvonen & Nikkanen 2013, 227.)

Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (2017) esittäminen ja ilmaiseminen on yksi neljästä opetuksen tavoitealueesta sekä perusopinnoissa, että syventävissä

opinnoissa. Esimerkiksi perusopinnoissa opetuksen tavoitteena on kannustaa oppilasta löytämään omia musiikillisia vahvuuksiaan ja ilmaisukeinojaan, sekä ”ohjata oppilasta elävään musiikilliseen ilmaisuun.” Lisäksi ops:n mukaan oppilasta tulee kannustaa ”harjoittelemaan erilaisten esiintymistilanteiden hallintaa” sekä tutustuttaa ”myös muiden taiteenalojen ilmaisukeinoihin ja taiteidenväliseen vuorovaikutukseen.” Syventävissä opinnoissa puolestaan pyrkimyksenä on muun muassa kannustaa oppilasta ”käyttämään musiikkia monipuolisesti ilmaisun välineenä” sekä rohkaista häntä kehittämään ”musiikin tulkintaan ja esittämiseen tarvittavia taitoja valitsemiensa painopisteiden mukaisesti.” (TPOPS 2017, 48-49.)

3.2.2 Esiintymiseen valmistautumisesta ja mentaaliharjoittelusta

Yleensä esiintymistilanteeseen tullaan valmistautuneena. On tiedetty jo hyvissä ajoin missä ja milloin esiintyminen tapahtuu. Tavallisesti musiikkiesityksiin esitettävää ohjelmaa on ollut mahdollista suunnitella etukäteen ja yleensä niihin pyritäänkin tuomaan tilanteeseen sopivaa hyvänä pidettyä musiikkia, joka on myös itselle mieluista esitettävää. Muun muassa tulevan tilanteen luonne sekä henkilökohtainen merkittävyys ja toisaalta tehtävän koettu vaativuus voivat osaltaan vaikuttaa valmistautumisen laatuun, määrään ja keston, valmistautumisen intensiteettiin. Tavallisimmin esiintymistilanteeseen tavoitellaan kuitenkin parasta mahdollista esittämistä. (ks. Arjas, Hirvonen & Nikkanen, 2013, 225.) Soittamisessa esitystä edeltävällä ajan jaksolla pyritään esityskappaleen mahdollisimman hyvään hallintaan ja ymmärtämiseen. On esimerkiksi analysoitu musiikillisia rakenteita ja musiikin toteutumiseen sekä tapahtumiseen liittyviä kokonaisuuksia, on harjoiteltu motorista ja teknistä osaamista, kappaleen ulkoa muistamista, kokonaisuuden hallintaa, on pohdittu kappaleen luonnetta ja musiikin herättämiä tunteita jne. Soiton harrastajat ja soiton opiskelijat käyvät tätä kaikkea läpi sekä itsekseen, että opettajan ohjaamana soittotunneilla.

Katariina Nummi-Kuisma (2015, 42-47) kuvailee muun muassa esitykseen valmistavaa opetustilannetta opettajan ja nuoren soittajan yhteisesti jakamana läsnä olemisen ja kokemisen tilana, joka luo oppilaalle mahdollisuuksia, jotka heijastuvat tulevassa esityksessä. Hän kutsuu opetustilannetta ”dynaamiseksi luovaksi tilaksi, jossa oppiminen tulee mahdolliseksi.” Kirjoituksessaan Nummi-Kuisma mm. pohtii, kuinka opettaja pystyy vaikuttamaan oppilaan yleisösuhteen kehittymiseen jo luokahuoneessa. Hänen mukaansa opettajan tulee asettua oppilaan ns. *sisäisen kuulijan* asemaan - olla oppilaan soittamisesta kiinnostunut viestin vastaanottaja niin, että oppilaan *hyvä kuulija* kokemus sisäistyy osaksi hänen kaikkea musiikillista toimintaansa. Jaetussa hyväksyvän kuuntelemisen tilassa opettaja avaa oppilaalle tien omien ”sisäisten elämysten kuuntelemiseen ja vastaanottamiseen.” Oppilas lähestyy yleisöään uusin odotuksin ja tällöin kokemus kiinnostuneesta vastaanottajasta mahdollistuu myös esitystilanteessa. Nummi-Kuisma näkee soittajan yleisösuhteen kehittyvän spiraalimaisesti, jossa soittajan hyvät ennako-odotukset yleisöstä luovat pohjaa hyvälle esiintymiskokemuksille, jotka puolestaan ”synnyttävät positiivisia odotuksia yleisön suhteen.”

Myös Hasu (2017, 93-94, 195) pohtii opettajan roolia ja tunteilla vallitsevan ilmapiirin mahdollisia vaikutuksia oppilaaseen esiintymiseen valmistautuessa. Opettajan on hyvä tiedostaa, että hän voi asenteellaan luoda joko turvallisuutta tai esiintymispainetta lisäävää ilmapiiriä. Tärkeää tässä on

muun muassa oppilaan mielipiteen ja esiintymishalukkuuden huomioiminen ja kunnioittaminen. Hasun mukaan oppilaan tehtyä parhaansa esityksen eteen, tulee hänelle antaa mahdollisuus siihen tulokinnallisista makukysymyksistä ja -kriteereistä huolimatta. Voi olla, että oppilas näkee kappaleen olevan jo valmis esitettäväksi, vaikka tulkinta ei opettajan käsityksen mukaan kaikilta osin täytä esityskriteerejä. Väitöskirjassaan (2017) Hasu on selvittänyt oppimisen vaikeuksien ilmenemisen muotoja pianonsoiton opiskelussa oppilaiden kokemana. Työssään hän tarkastelee tutkimustuloksia mm. opetuksen näkökulmasta ja esittelee keinoja, joita hänen mukaansa voi käyttää kaikkien oppilaiden, sekä ”erilaisten” että ”tavallisten oppijoiden” opetuksen yhteydessä. Hasu toteaa, ettei opettaja yleensä tiedä uuden oppilaan kohdatessaan hänen mahdollisesta oppimisen vaikeudestaan ja korostaa, että opettajan tulisi opettaa häntä joka tapauksessa mahdollisimman monipuolisesti.

Esiintymishetkellä tarvitaan muun muassa keskittymisen taitoa ja paineensietokykyä. Kun halutaan, molempia ominaisuuksia on kenen tahansa mahdollista kehittää. Onnistuneen esiintymisen ja myönteisen esiintymiskokemuksen taustalla voi nähdä useita taidollisia tekijöitä, jotka kaikki osaltaan myötävaikuttavat tilanteen kulkuun. Päivi Arjas (2014) toteaa, että näitä ominaisuuksia ja taitoja pystyy oppimaan ja opettamaan. Hänen mukaansa mm. esiintyminen, keskittyminen, ajattelu, tunteiden säätely ja itseluottamuksen vahvistaminen kuuluvat ns. yleisiin psyykkisiin taitoihin, joiden kehittäminen lisää myös yleistä hyvinvointia. (Arjas 2014, 8, 10; ks. Arjas, Hirvonen & Nikkanen 2013, 226). Arjas ym. (mts. 227) jakavat esiintymistaidon fyysisiin ja emotionaalisiin taitoihin, kuten instrumentin käsittely- ja erilaisten musiikin tasojen ymmärtämisen taitoihin, sekä vuorovaikutus- että kommunikaatiotaitoihin, joita tarvitaan muun muassa musiikin tulkinnan välittämisessä kuuli-joille. Esimerkiksi soitonopetuksessa lasten ja nuorten harrastajien kohdalla esiintymistä kannattaa Arjaksen (2014, 139, 144) mukaan harjoitella opintojen alusta alkaen. Esityskappaleiden ja tilanteen vaativuutta voi nostaa progressiivisesti esiintyjän itseluottamusta tukien, mutta myös määrällisesti esiintymisiä tulee olla riittävän usein, jotta tuntuma toistojen kautta esittämiseen sekä esiintymisla-vaan kehittyisi ja tulisi tutummaksi. Muun muassa lavakäyttäytymistä voi harjoitella etukäteen esi-merkiksi yhteistunneilla yhdessä muiden oppilaiden kanssa: kuinka lavalle kävellään, kumarretaan, otetaan yleisökontakti ja aplodit, kumarretaan ja poistutaan lavalta jne. etsitään omaa tyyliä ja it-selle luonnollista tapaa olla esillä. Liikeratoja automatisoidaan, jotta ne varsinaisessa esiintymisessä tulevat selkäytimestä. Arjas korostaa jo varhaisten myönteisten esiintymiskokemusten ennalta ehkäi-sevää merkitystä tulevia esiintymisiä ja mahdollisia esiintymisongelmien syntymisen riskiä ajatellen.

Osa musiikkiesityksiin ja suoritustilanteisiin valmistautumisesta voi tapahtua myös mielen sisäisesti ilman varsinaista kontaktia instrumenttiin. Jarmo Liukkonen (2017, 17-20) kertoo, että suoritustilan-teissa on vaikuttamassa fyysisiä ja motorisia tekijöitä sekä kognitiivisia prosesseja, joiden taustalla on erilaisia psyykkisen säätelyn taitoja, joita voidaan harjoitella. Näiden taitojen harjoittelussa voi-daan mm. keskittyä voimistamaan suorituksia parantavia henkisiä resursseja. Liukkosen mukaan on-nistunut suoritustilanne on seurausta kolmen erillisen toimintajärjestelmän yhteistyöstä, joita ovat kognitiiviset ajattelutoiminnot (ajatukset, itsepuhelu ja mielikuvat), tunteet ja mielialat sekä fysiolo-gia (lihastyö, hermosto, sisäeritys). Nämä kaikki vaikuttavat toisiinsa siten, että yhden järjestelmän

muutokset heijastuvat muihin. Myös ympäristöllä on olennainen vaikutus näiden järjestelmien toimintaan. Liukkonen pitää menetelmien harjoittamisen keskeisenä haasteena ”kehittää kykyä vaikuttaa omaan mieleen ja elimistön toimintaan mielen avulla.”

Musiikin opiskelussa muun muassa Tommi Hyytinen (2018, 84) pitää tärkeänä, että esiintymisiin harjoitellaan instrumenttiharjoittelun lisäksi myös henkistä valmistautumista. Hyytinen puhuu mentaaliharjoittelusta. Hän jakaa mentaaliharjoittelun keskittymisharjoituksiin, esiintymiseen valmentautumiseen ja negatiivisten ajatusmallien työstämiseen. Hasu (2017, 213) puolestaan toteaa, että mielikuvaharjoittelua voi esiintymisen tukena kohdentaa kontrollin tunteeseen, rentoutukseen, lavalla oloon, suoritusprosessiin, osasuorituksiin ja tunnetiloihin. Esimerkiksi oman sisäisen puheensa voi muuttaa itselleen esitystä ajatellen kannustavaksi. Päivi Arjas (2014, 89-90) kertoo mentaaliharjoittelun tehon perustuvan ns. *Carpenter-ilmion* hyödyntämiseen, jolla tarkoitetaan kuvitellun liikkeen lihaksissa aiheuttamaa samanlaista sähköimpulssien etenemistä kuin fyysisessä liikkeessä. Arjaksen mukaan mentaaliharjoittelua voi hyödyntää ulkoa opettelussa, musiikin muotoilussa sekä tekniikan ja esiintymisen harjoittelussa. Esimerkiksi Tommi Hyytinen (2018, 87-89) esittelee esiintymiseen valmistautumiseen kolmivaiheisen mentaaliharjoituksen mallin, jossa tiiviisti kuvaten alussa pyritään rentoon läsnäolon ja flown tilaan muun muassa laajentamalla huomio useampaan kuin yhteen aistihavaintoon samanaikaisesti keho ja hengitys tiedostaen. Seuraavaksi kuullaan musiikki sisäisesti luomalla nopeasti hetkessä mielikuva soitettavasta äänestä ja fraasista. Samalla huomioidaan mielen rentous ja läsnäolo. Kolmannessa irti päästämisen vaiheessa ”annetaan kehon toteuttaa sisäisen kuulemisen mielikuva.” Hyytinen kertoo, että soittotilanteessa vaiheet tapahtuvat ajatuksen nopeudella samanaikaisesti ja että vaiheita kannattaa harjoitella erikseen. Hänen mukaansa mentaaliharjoitukset voivat auttaa muun muassa esiintymisjännityksen purkamisessa.

Outi Immonen (2007) puolestaan on tehnyt haastattelututkimuksen konsertoivan ja opettavan pianistin mentaaliharjoittelusta. Työssään hän on selvittänyt pianistin mentaaliharjoittelun kohteita, miten pianisti mentaaliharjoittelee sekä musiikillisen mentaaliharjoitteluprosessin sisältöä. Immonen toteaa mentaaliharjoittelun koostuvan psyykkisen itsesäätelyn muodoista ja kertoo kysymyksessä olevan suoritukseen liittyvä moniaistinen kokemus, kokonaiselämys, joka toteutuu ilman fyysistä suorittamista. Tutkimuksensa perusteella Immonen näyttää siltä, että mentaaliharjoittelulla on mahdollista ”vähentää monia suoritustasoa alentavia tekijöitä ja korostaa positiivisia tekijöitä”. Hänen mukaansa nimenomaan esittämiseen ja esiintymiseen liittyvä positiiviseen lopputulokseen tähtäävä psyykeen vaikuttaminen on mentaaliharjoittelun tärkeä kohde. (Immonen 2007, 79, 151, 161.)

3.2.3 Esiintymisjännityksestä

On tavallista, että haasteet koetaan stressaavina. Mieli ohjaa kehoa ja viestii mahdollisesta riskejä tai uhkaa sisältävästä tilanteesta. Tapahtuu sekä fyysistä että psyykkistä reagoitua, jolloin elimistön adrenaliini- ja kortisolitasot nousevat, syketiheys kasvaa ja verenpaine nousee, keho jännittyy, lihakset supistuvat, hengitys muuttuu pinnalliseksi. Mielessä saatetaan tuntea aggressiota, ajatusten se-

kavuutta, epävarmuutta, pelkoa jne. Sanotaan, että tämän kaltainen stressin kokeminen ja jännityksen fyysinen reagointi on tyypillistä kaikille eliölajeille uhkaavassa tilanteessa. Näin sopeudutaan tulevaan vaikeaksi miellettyyn haasteeseen. Ilmiö tunnetaan *taistele tai pakene* -reaktiona. Reaktion varsinaisena tarkoituksena on luoda turvaa ja lisäkapasiteettia mahdolliseen fyysisesti uhkaavalta näyttävään tilanteeseen valppautta, nopeutta, voimaa ja ketteryyttä lisäämällä. Ajatellaan, että tämän päivän kiireisessä ja stressaavassa elämänrytmissä me kaikki olisimme alttiita kyseiselle tavalle reagoida, vaikka tilanteet eivät välttämättä ole hengenvaarallisia. Esimerkiksi esiintymistilanne voidaan tyypillisesti kokea näin. Tällöin uhkaa nähdään mielen tasolla ja kuviteltu mielikuva uhasta saattaa tuottaa stressireaktion. Tämän kaltaista vaaran ennakkointia kutsutaan *signaaliahdistukseksi*, jossa voidaan nähdä sinänsä normaaleina pidettyjä osittain perittyjä ja osittain opittuja mielen toimintatapoja. (Arjas 2014, 22-24; Hyytinen 2018, 75; Kurkela 1994, 173; Liukkonen 2017, 67.)

Esiintymisten kohdalla Arjas (mts. 24) puhuu vireytymisestä. Vireytyminen on hänen mukaansa perusolemukseltaan positiivinen ja tarpeellinen haasteeseen valmistava voimavara, joka parhaimmillaan auttaa suorituksen parantamisessa. Mutta jos vireytymistä tapahtuu optimitasoon nähden liikaa, sillä voi olla myös negatiivisia esitystä haittaavia vaikutuksia ja tuntemuksia: hikoilua ja kylmyyden tunnetta käsissä ja jaloissa, lihasjännitystä, käpertymisen seurauksena liikeratojen supistumista, hankaluuksia hienomotoriikan ja lihaskoordinaation hallinnassa, niska ja hartiakireyttä, pintahengitystä jne. Yleensä kehon muutokset ovat varsin pieniä, mutta reaktiot voivat tapahtua nopeasti, jopa muutamassa kymmenessä millisekunnissa. Kysymyksessä on keskeisten elintemme toimintaa säätelevän ns. autonomiseen hermostoon kuuluvan sympaattisen, energisoivan hermoston osan aktivoitumisesta. Parasympaattinen eli rauhoittava hermoston osa puolestaan toimii päinvastoin. Tiedostamalla mekanismin olemassaolo, kehon ”systemaattinen sarja vaistomaisia reaktioita”, on mahdollista saada se hallintaan esimerkiksi lihasrentoutuksen, hengitysharjoitusten ja ”psykkisen säätelyn harjoittelun” avulla. (Arjas 2014 24; Hyytinen 2018, 76; Liukkonen 2017, 67.) Liukkonen mukaan, tunnetilan tai mielialan ollessa hyvään suorittamiseen nähden sopiva, eli kun vireystila tukee parasta tasapainoista suorittamista, puhutaan *optimaalisesta suoritujännityksestä* (mts. 61). Arjas (mts. 18-19; ks. Liukkonen 2017, 62) puolestaan kertoo M. Yerkesin ja J.D. Dodsonin vuonna 1908 luomasta mallista nk. Yerkes-Dodson-kuvaajasta, jota käytetään usein esittämään *optimaalisen esiintymisvireyden* tasoa. Siinä koordinaatistolla ylösalaisin olevalla u-kirjaimen muodolla havainnollistetaan sopiva aktivaatio- ja suoritustason välinen suhde: kärjistäen, parhaiten onnistuakseen helppo tehtävä vaatii korkeampaa vireytymis- ja vaikeampi tehtävä puolestaan matalampaa vireytymistasoa.

Onnistuneen suorittamisen kannalta vireytymistä saattaa siis olla joko liikaa tai se saattaa jäädä liian alhaiseksi. Arjaksen mukaan joillekin muusikoille vähäinen vireytyminen on luonteenomaista, jolloin ominaisuus on pysyvää eikä rutiineista johtuvaa. Hän näkee tämän *starttiapatiaksi* kutsutun ilmiön taustalla mm. motivaatioon, keskittymiseen ja henkiseen valmistautumiseen liittyvää voimattomuuden ja väsymyksen tunnetta. (Arjas 2014, 20; ks. Hasu 2017, 92.) Liiallisen vireytymisen taustalla puolestaan kerrotaan olevan sekä opittuja malleja, että psykologisia ja kongnitiivisia tekijöitä. Tällöin puhutaan negatiivisesta, suoritusta haittaavasta esiintymisjännityksestä. Esimerkiksi Hasu (mts. 92) pohtii kuinka lapset voivat oppia esiintymisten yhteydessä liittämään aikuisten puheista ja malleista

luonnollisen hyvään jännittämiseensä (vireytymiseen) negatiivisia ominaisuuksia ja tuo esille aikuisten merkityksen ja roolin positiivisen esiintymisjännitystä koskevan kognitiivisen mallin rakentajana. Hänen mukaansa opettajan tulisi huolehtia, että oppilas tietää myös esiintymiseen kuuluvan jännittämisen olevan ”hyvä asia ja täysin luonnollista”. Toisaalta varttuneempien kohdalla Arjas (mts. 25) kertoo erilaisten psykologisten tekijöiden ja opittujen mallien voivan edistää luontaisen esiintymisjännityksen muuttumista ”negatiiviseksi esiintymisjännityskokemukseksi ja pahimmillaan esiintymispeloksi.” Hänen mukaansa esiintymispelon taustalla on tällöin varhaisempia sosiaaliseen pelkoon liittyviä tilanteita tai suorituksia ja niihin liittyvää ahdistusta.

Tyypillisesti jännittäjät ylikorostavat pieniä virheitään ajatuksissaan. Myös suoritukseen liittyvät epäonnistumisen ja onnistumisen pelot tai irrationaaliset ajatukset saattavat vaivata esiintyjää. Muusikoilla jännittäminen liittyy usein hetkittäisesti esimerkiksi johonkin tiettyyn tilanteeseen tai henkilöön, jolloin puhutaan *tilannesidonnaisesta* ja *henkilösidonnaisesta* jännittämisestä. *Piirretyypisessä* jännittämisessä puolestaan reagoidaan luonteenomaisesti stressaaviin tilanteisiin laaja-alaisemmin, mikä on Arjaksen (2014) mukaan esiintymisvalmennuksen kannalta haasteellisempi ominaisuus. Osalle muusikoista esiintyminen näyttäytyy positiivisena mahdollisuutena eivätkä he koe voimakasta virittyneisyyttä (jännittämistä) ongelmana. Osa puolestaan kokee esiintymisen pakonomaisena ja liittyy siihen negatiivisia mielenyhtymiä, jolloin esiintyminen koetaan ahdistavana ja pelottavana. Arjas (2010) kertoo myös *kognitiivisen orientaation* erottavan muusikoita esiintymistilanteessa: osa korostaa musiikkilähtöistä esitystapaa ja osalle omien taitojen esittely on tärkeämpää. Itseään korostavat kokevat esiintymisen ongelmallisempana. On myös yleisöä huomioivia esiintyjä ja niitä, jotka eivät huomioi, mikä puolestaan vaikuttaa esiintymiskokemuksen laatuun. Kaiken kaikkiaan ilmiönä esiintymisjännittäminen on olemukseltaan monimuotoinen ja taustalla olevat syyt ovat yksilöllisiä, mikä Arjaksen mukaan hankaloittaa ongelmien helpottamista. Osa jännittämisen syistä saattaa johtua varhaisten kielteisten esiintymistilannekokemusten vääristävästä vaikutuksesta esiintyjän suhtautumistapaan ja toisaalta jännittämisen taustalla saattaa olla esiintyjän itsetuntoon liittyviä seikkoja. Myönteisen muusikkokuvan kehittymistä ajatellen Arjas pitää tärkeänä mahdollisimman varhaisessa vaiheessa omaksuttua realistista käsitystä omista soittajan taidoistaan. Lisäksi hän painottaa empaattisen opettajan ja useiden myönteisten esiintymiskokemusten merkitystä harrastuksen alkuvaiheessa soittajan itsetuntoa tukemassa ja vahvistamassa. Hän arvelee myös koulutuksella voitavan vaikuttaa asiaan. (Arjas 2010, 320-321; Arjas 2014, 25-29.)

4 TAPAHTUMA TARKASTELUSSA

4.1 Pianistien juhlat -tapahtuman kuvaus

Tarkastelen tässä työssäni Kuopion konservatorion toimipisteiden välistä Pianistien juhlat -tapahtumaa. Tapahtuma on katselmus ja se on suunnattu konservatorion toimipisteissä opiskeleville taiteen perusopetuksessa mukana oleville pianonsoiton harrastajille. Ensimmäisten tapahtumaesitteiden mukaan toiminnan tarkoituksena on ollut soittamisen ilon ja innon sekä yhteistyön lisääminen konservatorion toimipisteiden kesken. Tähän mennessä Pianistien juhlia on järjestetty eri toimipisteissä kaikkiaan viisi kertaa: Suonenjoella 2010, Siilinjärvellä 2012, Nilsissä 2014, Juankoskella 2016 ja Lapinlahdella 2018. Työssä tarkastelu ja tapahtuman kuvaus rajautuvat näihin tapahtumiin. Tapahtumapaikkoina ovat olleet ala- ja yläkoulujen sekä lukioiden salit ja auditoriot. Järjestelyjen osalta on noudatettu vaihtuvan vastuun periaatetta, jolloin tapahtuman valmisteluihin liittyvää järjestäjille kohdentuvaa taakkaa on saatu hajautettua aina seuraavana vuorossa olevalle toimipisteelle. Pääjärjestelijöinä tapahtumissa ovat toimineet toimipisteiden pianonsoiton opettajat oman opetustyönsä ohessa Kuopion konservatoriolta saatujen resurssien puitteissa.

Toiminnassaan yksipäiväinen tapahtuma on pysynyt pääosin alkuperäisen kaltaisena. Sen rakenteessa ja sisällössä on vuosien aikana tapahtunut vain pieniä muutoksia. Vielä Suonenjoella esityksiä seurattiin samaan aikaan kahdessa eri paikassa, auditoriossa ja vähän isommassa luokassa, mutta Siilinjärven tapahtumasta alkaen kaikki päivän konsertit on keskitetty yhteen saliin. Niin ikään soittajaryhmien ikäjako on vakiintunut alkuperäisestä kuudesta ryhmästä kolmeen ryhmään. Viimeisimmissä tapahtumissa ryhmäjaot ovat olleet: 12 vuotiaat ja sitä nuoremmat, 13-14 vuotiaat ja 15 vuotiaat ja sitä vanhemmat. Lisäksi esitteessä määritellään soitettavan ohjelman maksimikesto ikäryhmittäin: 5, 10 ja 15 minuuttia ja annetaan ryhmäkohtainen kappalemäärää koskeva ohjeistus, joka Lapinlahden esitteeseen muutettiin suositukseksi. Tosiasiassa ryhmässä kuin ryhmässä yhdellä teoksella on voinut jo aiemmin osallistua tapahtumaan. Muita ohjeita tai vaatimuksia esimerkiksi ohjelman vaikeustason tai kappaleiden tyylin suhteen ei ohjelmaesitteisiin ole sisällynyt. Arvelen, että valittu linja on ollut hyvä, sillä ainakin se on mahdollistanut vapauden esitettävän ohjelman valinnassa ja tarvittaessa oppilaiden omien mieltymysten vielä paremman huomioimisen. On saatu esittää omaan taitotasoon nähden sopivaa, mutta toisaalta myös haasteellisempaa itselle tärkeää ohjelmistoa. Uskon tämän joidenkin oppilaiden kohdalla helpottaneen myös päätöstä lähteä mukaan tapahtumaan ja ehkä sillä on ollut vaikutusta koettuun ilmapiiriin tapahtumassa. On korostunut sen katselmusluonne kilpailullisuuden sijaan, mikä lienee lähempänä tapahtuman perusajatusta ja tarkoitusta.

Siilinjärven, Nilsin, Juankosken ja Lapinlahden tapahtumissa päivän sisältö on rakentunut viidestä oppilaskonsertista. Konserttien lukumäärä suhteutuu ilmoittautuneiden määrään, joka on ollut tasaisesti 60-70 väliltä. Tasatunnein alkaneet konsertit on pyritty pitämään 35-40 minuutin mittaisina, tosin viimeistä klo 15 alkanutta konserttia on tosin jouduttu pidentämään ohjelman paljouden

vuoksi. Järjestely on mahdollistanut välittömän konserttien jälkeisen henkilökohtaisen suullisen palautteen esiintyjille, mikä on nähty selkeänä ja parhaiten toimivana ratkaisuna niin tapahtumapäivän kulun kuin palautteen saajien kannalta. Kukituksien ja kunniakirjojen jaon jälkeen on saatu kommentit, kun oma esitys on vielä tuoreessa muistissa. Käsitykseni mukaan palaute on koettu oleellisenä ja tärkeänä osana tapahtumaa. Pianistien juhlien palautelautakunnissa mukana ovat olleet Kuopion konservatorion pianonsoiton yliopettaja Jaakko Untamala ja lehtori Ella Untamala Suonenjoella ja Siilinjärvellä, sekä Kuopion konservatorion pianonsoiton yliopettaja Katariina Liimatainen ja lehtori Markku Hyvärinen Nilsiässä, Juankoskella ja Lapinlahdella. Myös Kuopion konservatorion silloinen rehtori Anna-Elina Lavaste kuului Suonenjoen tapahtumassa palautteenantoryhmään. Tavaksi on tullut aloittaa päivä järjestävän toimipisteen johdon tervetuloitotuksilla ja lisäksi on pyritty saamaan paikkakunnan edustus avajaisiin. Esimerkiksi Lapinlahdella kunnanhallituksen puheenjohtaja piti tilaisuudessa avajaispuheen. Huomionarvoista on myös, että paikallislehdet ovat olleet kiinnostuneita tapahtumista ja julkaistuilla jutuilla on saatu soittoharrastukselle ja konservatorion toiminnalle näkyvyyttä paikkakunnilla. Päivän loppuksi sitkeimmät ovat kokoontuneet vielä tapahtuman päätöshetkeen ja yhteisvalokuvaan. Osallistujille tapahtumapaikalla on järjestetty välipalat ja ruokailumahdollisuus. Tämä on ajateltu tarpeellisenä varsinkin muista toimipisteistä vieraileville, sillä yhteiskuljetuksilla saapuneet ovat viettäneet paikalla yleensä koko päivän. Päivän ohjelmaan on kuulunut myös muiden esitysten seuraamista, omaan esitykseen valmistavaa harjoittelua sekä kavereiden, sukulaisten ja uusien tuttavuuksien tapaamisia, yhdessäoloa. Kaikki esitykset on konservatorion toimesta tallennettu.

Vastuujärjestäjän tapahtumaa edeltävä toimenpidelistä on ollut varsin pitkä. Käytännössä valmistelua on aloitettu edeltävänä keväänä juuri ennen kesää, jolloin tapahtumalle on sovittu ajankohta seuraavalle helmikuulle. Järjestelyistä päävastuussa ja ensisijaisina tekijöinä ovat olleet aina vuorossa olevan toimipisteen joko piano-opettaja tai yleensä piano-opettajat. Tosin viime tapahtumissa on ollut vakiintumassa käytäntöä, että tehtävään on nimetty avustava työryhmä johtuen osaltaan toimipisteiden vaihtelevasta piano-opettajien määrästä. Ilmiselvästi työryhmäkäytäntö on lisännyt toimipisteiden välistä yhteistyötä ainakin piano-opettajien keskuudessa ja toisaalta samalla edellisistä tapahtumista on siirtynyt mukana hyödyllistä tietotaitoa ja kokemusta järjestelyjen vaatimuksista. Muun suunnittelun lisäksi koko 3-4 henkistä työryhmää ehkä eniten on työllistänyt konserttien kokoaminen ja konserttiohjelmien kiireinen puhtaaksikirjoittaminen, joita on kokoonnuttu laatimaan tapahtumaa edeltävänä parina viikonloppuna. Muun muassa tapahtumapaikan järjestelyt, ruokailun sopiminen, soitin- ja soittimien vitysjärjestelyt, äänitysjärjestelyt, kontaktit paikallislehtiin ja muihin toimijoihin, tiedottaminen ja lomakkeiden laadinta ym. on hoidettu yleensä järjestävän toimipisteen piano-opettajien ja toimipisteen johdon toimesta. Lisäksi markkinoinnissa, julisteiden, esitteiden ja kunniakirjojen suunnittelussa ja laadinnassa on tehty yhteistyötä konservatorion tuottaja -tiedottajan kanssa.

Ensimmäisen Pianistien juhlat -tapahtuman suunnittelu lähti liikkeelle Suonenjoella opettaneen pianonsoitonopettajan Anna Hoffrenin visioista. Hoffrenin näkemyksen mukaan toimipisteiden pianisteille tarvittiin oma tapahtuma, joka toisi esille myös heidän osaamistaan ja toimintaa konservatorion

runsaan tapahtumatarjonnan keskellä. Vähitellen visiointi herätti myös muiden piano-opettajien kiinnostusta ja palaverissa käynnisteltiin keskustelua pianokilpailujen järjestämisestä, mutta varsin pian päädyttiin siihen, että tapahtuma toteutetaan katselmuksena. Tarkoituksena oli tavoitella mahdollisimman laajaa joukkoa toimipisteiden pianistiharrastajia ja arveltiin, että näin osallistumiskynnys olisi heille matalampi.

Voikin sanoa, että Pianistien juhlat on noussut toimipisteiden tunnistetun tarpeen ja soitonopettajien toimeliaisuuden pohjalta. Ajatuksena on ollut muun muassa uudenlaisten esiintymismahdollisuuksien luominen toimipisteiden piano-oppilaille, mutta myös innostaa ja aktivoida heitä harrastuksessaan. Vapaaehtoisen luonteensa lisäksi järjestämisen taustalla voi nähdä piirteitä talkoohenkisyydestä, sillä onhan toiminnan ylläpito ja jatkuvuus olleet suurimmalta osin soitonopettajien yhteisen mielenkiinnon ja aktiivisuuden varassa. Kuvaavaa on esimerkiksi kunkin tapahtuman jälkeen välittömästi virinneet yhteiskeskustelut tulevasta ja seuraavasta mahdollisesta järjestämispaikasta. Intoa on riittänyt ja on tultu tilanteeseen, että juhlat on tehnyt ns. täyden toimipistekierroksen, eli tapahtuma on nyt vierailut kertaalleen jokaisessa konservatorion toimipisteessä. Käytyjen jälkikeskustelujen perusteella voinee todeta tapahtuman olemassaolon ja jatkosuunnitelmien suhteen käytetyn tietynlaista tarveharkintaa, joten on varmasti mahdollista olettaa, että tapahtumassa on nähty jonkinlaista merkityksellisyyttä ja hyödyllisyyttä muun muassa opetukselle ja harrastamiselle. Vaikutelma on, että tapahtuma on koettu tarpeelliseksi.

Keväällä 2019 tähyiltiin jälleen tulevaan ja toimipisteiden pianonsoitonopettajien keskuudessa käytyjen keskustelujen tuloksena tehtiin ratkaisu vuoden 2020 tapahtuman valmistelujen aloittamisesta. Tämä tarkoittanee käytännössä toiminnan ja järjestelyjen osalta uuden kokonaisen toimipistekierroksen aloittamista, vai tarkoittaako? Tapahtuman jatkuvuuden ja olemassaolon kannalta olennaisia kysymyksiä ovat varmasti olleet osallistujamäärän kehittyminen ja osallistujamäärän taustalla vaikuttaneet tekijät, ainakin osiltaan. Näillä tekijöillä lienee vaikutusta järjestämishalukkuuteen myös jatkossa. Tähän asti tapahtuma on ollut tasaisen suosittu, joten oletan, että opettajien ja oppilaiden kokemukset ovat olleet pääasiassa positiivisia. Silti arvelen tapahtuman suosion tasaisuuden olleen ensisijaisesti ohjanneiden opettajien käsissä. Tapahtuma on nähty merkittävänä siten, että on haluttu kannustaa ja on onnistuttu kannustamaan oppilaita mukaan, mutta toisaalta oppilaiden keskuudessa kynnys mukaan lähtemiselle ei ole myöskään ollut liian korkealla ja mahdollinen osallistuminen on näyttäytynyt heille mielekkäänä ja innostavana.

4.2 Teemahaastattelun toteuttaminen

4.2.1 Haastattelun lähtökohdat ja tavoitteet

Pyrin näistä ajatuksista ja lähtökohdista käsin työssäni selvittämään oppimisen ilmiöitä sekä tekijöitä tapahtuman jatkuvuuden taustalla. En niinkään nojaa pohdintaani esimerkiksi osallistujamääriin tai niihin liittyvään statistiikkaan, vaan kohdennan kiinnostukseni opetuksesta ja soitonoppimisesta nouseviin näköaloihin. Tarkoitukseni on tavoitella kysymyksiin vastauksia pianonsoitonopettajilta tätä

selvitystä varten kerätyn haastattelumateriaalin avulla. Minkälaista mahdollista lisäarvoa tapahtumaan osallistuminen on tuonut soittoharrastukselle. Liittykö tapahtumaan ja sen vaikutuspiiriin joidakin soitonoppimista edistäviä vaikutuksia tai toimintatapoja? Mikä motivoi opettajia järjestämään tapahtumaa yhä uudelleen? Lähestyn näitä kysymyksiä opettajien näkökulmasta ja viidestä tapahtumasta saaduista kokemuksista käsin. Tältä pohjalta kiteytin tehtäväkseni kahden pääkysymyksen selvittämisen, jotka ovat:

1. Minkälainen on Pianistien juhlat -tapahtuma oppimisympäristönä?
2. Mikä innostaa opettajia tapahtuman uudelleen järjestelyihin?

4.2.2 Käytetyt menetelmät

Hirsijärvi & Hurmeen (2000, 27) päätelmän mukaan tutkimuskäyttöön valikoituu määritellyn tutkimusongelman mukaiset menetelmät. Toisin sanoen selvitettävät ongelmat määrittelevät käyttöön otettavia menetelmiä. Oletukseni on, että Pianistien juhlista saaduilla kokemuksilla ja havainnoilla on ollut merkitystä muun muassa sen jatkuvuuden suhteen, joten saadakseni vastauksia selvityksen kannalta oleellisiin kysymyksiin tarvitsin käyttööni tapahtumaan osallistuneiden kokemuksiin ja havaintoihin pohjautuvia mielipiteitä ja tietoa. Hirsijärvi & Hurme toteavat, että kvalitatiivisen tutkimuksella saadaan esille tutkittavien havaintoja tilanteesta ja lisäksi se antaa mahdollisuuden huomioida heidän menneisyyteensä ja kehitykseensä liittyviä tekijöitä (mts. 27). Näin ollen selvitykseni on menetelmältään laadullinen. Tiedonkeruumenetelmänä käytin haastattelua (ks. liite 1). Harkitsin myös kyselylomakkeen käyttämistä, mutta menetelmänä haastattelu on lomakekyselyä joustavampi, koska se mm. antaa tarvittaessa mahdollisuuden tehdä tilanteessa myös aihetta selventäviä ja tarkentavia lisäkysymyksiä (Hirsijärvi & Hurme 2000, 36). Lisäksi arvelin haastatteluun kuuluvan välittömän vuorovaikutustilanteen tuovan paremmin esiin haastateltavan mielipiteen esimerkiksi merkityksiin ja kokemuksiin liittyvissä kysymyksissä. Tavoitteena on ollut saada kuvaa muun muassa haastateltavien tapahtumakokemuksista (mts. 41). Laadin kysymykset valmiiksi kirjoitettuun muotoon, mutta lähtökohtaisesti ajattelin pitää niiden järjestystä vapaana ja haastattelun avoimena mahdolliselle kysymyksiin liittyvälle keskustelulle ja täsmentäville lisäkysymyksille, joten sitä voinee pitää Hirsijärvi & Hurmeen (mts. 47) kuvailun mukaisena puolistrukturoituna teemahaastatteluna.

4.2.3 Haastateltavien valinta

Seitsemästä mahdollisesta haastateltavasta valikoin haastatteluun kolme pitkänlinjan kokenutta soittonopettajaa. He ovat toimenhaltijoina omissa toimipisteissään ja heiltä on ollut mukana oppilaita kaikissa viidessä tähän mennessä järjestetyssä Pianistien juhlat -tapahtumassa. Lisäksi kullakin heistä on kokemusta yksittäisen tapahtuman järjestämisestä omalla opetuspaikkakunnallaan. Näkemyksillään ja mielipiteillään he ovat aktiivisesti osallistuneet tapahtuman sisällön ja rakenteen suunnitteluun jo alun ideointivaiheesta lähtien. Kerrottuani haastattelujen aiheen ja käyttötarkoituksen ajankohtien sopiminen sujui kaikkien kohdalla ongelmitta, paitsi kolmatta haastattelua siirsimme sairastumisen vuoksi. Lähetin haastattelukysymykset sähköpostitse paria päivää ennen sovittua tapaamis aikaa. Kaksi haastattelua toteutettiin toimipisteiden opetustiloissa ja yksi haastateltavan kotona.

Haastattelutilanteet olivat rauhallisia eikä niihin kohdistunut ulkopuolista häiriötä, esimerkiksi matkapuhelimet hiljennettiin. Haastattelut suoritettiin yhdellä otoksella. Alkuun kerroin haastattelun tallentamisesta ja tarkoituksesta käyttää aineistoa niin, ettei ketään voida sen pohjalta tunnistaa. Tilanteessa luin kysymykset paperista, pyysin tarkennuksia tarvittaessa lisäkysymyksillä ja pyrin keskustelunomaisuuteen. Lopputulosten keskustelunomaisuutta kuvaa ehkä parhaiten se, että haastattelut olivat kestoaltaan kaikki erimittaisia; pisimmän kesto on noin seitsemän minuuttia pidempi kuin lyhimmän. Tallennusvälineenä käytin puhelimeen ladattua puheen äänittämiseen tarkoitettua sovellusta, jonka sopivuutta ja toimivuutta olin kokeillut etukäteen.

4.2.4 Prosessin kulku, aineisto ja sen käsittely

Hirsijärvi & Hurme painottavat, että haastatteluaineiston laadun lisäämiseksi sen purku ja tarkastelu tulee aloittaa mahdollisimman pian keruuvaiheen jälkeen. Heidän mukaansa tallenteet voidaan joko puhtaaksikirjoittaa eli litteroida tekstiksi tai niistä voidaan tehdä päätelmiä suoraan. Itse aineiston luokittelun, analyysin ja tulkinnan toimenpiteiden keskinäisten erillisyyksien suhteen on olemassa toisistaan poikkeavia näkemyksiä. Lisäksi analyysitekniikoita ja työskentelytapoja on useanlaisia. (Hirsijärvi & Hurme 2000, 135, 136, 138, 185.) Aloitin litteroinnit haastattelupäivän iltana ja jatkoin purkamista tarpeen mukaan seuraavana päivänä. Litteroinnin tarkkuudesta (mts. 139) ei ole yksiselitteistä ohjetta, mutta pyrin mahdollisimman sananmukaiseen puhtaaksikirjoittamiseen ja en muuttanut puhekieltä kirjakielisempään muotoon. Yksittäisten sanojen toistoja jätin pois, samoin esimerkiksi ajatustaukoihin liittyviä äänteitä. Oman puheeni jätin myös suurelta osin pois. Aineiston purkamiseen käyttämäni sovellus sopi hyvin. Purettavan aineiston määrä, yhteiskesto noin 53 minuuttia, mahdollisti koko aineiston litteroinnin. Aineiston tarkasteluun ja jatkotyöstöön litteroitua tekstiä kertyi noin kahdeksan sivua (Calibri leipäteksti, kirjasinkoko 12, riviväli 1,15).

Jäsentelyn lähtökohdaksi ja haastattelujen tavoitteiksi olin asettanut, että saisin haastateltavat keskustelemaan henkilökohtaisista tapahtumiin liittyvistä vaikutelmistaan ja avaamaan mielipiteitään neljässä tapahtumaa koskevassa aihekokonaisuudessa:

a) merkitykset b) vaikutukset c) kokemukset d) toiminta

Haastattelukysymykset olin laatinut näitä näkökulmia huomioiden. Haastattelukysymysten ja saatujen haastatteluvastausten pohjalta tein jäsentelyä varten teemoittelun saadakseni haastattelujen teemakohtaiset aineistot samojen nimikkeiden alle (ks. Hirsijärvi & Hurme 2000, 173). Teema-alueet ovat:

- 1) harjoittelumotivaatio ja -laatu/soittomotivaatio
- 2) tapahtumaan valmistautuminen
- 3) tapahtuman ilmapiiri (oppilaat)
- 4) palautteen merkitys (opettajat)
- 5) tapahtuman jälkeiset keskustelut
- 6) palautteen merkitys, oppilaiden kokemus

- 7) yhteistyö/yhteisöllisyys
- 8) kehittämistarpeet
- 9) katselmusluonne/pianokilpailut
- 10) tulevaisuusnäkymät
- 11) vertaisvaikutus

Lähdin lukemaan ja tulkitsemaan litteroitua aineistoa tarkoituksena järjestellä sitä teemoittain. Lisäksi selvensin ja ryhmittelin aineistoa jättämällä pois teemojen sisältöihin kuulumattomia epäolennaisia vaikuttavia lauseita. (ks. mts. 137.) Tähän tekstin kokoamiseen käytin tietokoneen tekstinkäsittelyohjelman kopio-ominaisuutta liittääkseni osia litteroiduista haastatteluvastauksista kyseisten otsakkeiden alle. Merkitsin itseäni varten myös tunnusteen kenen haastattelusta ja mistä haastattelun kohdasta olin kopioinnin tehnyt. Johtuen haastattelujen keskustelunomaisuudesta siirsin sopivaa aineistoa useamman eri kysymyksen alueelta kaikkien kolmen haastateltavan kohdalla. Koottua aineistoa kertyi noin viisi sivua (Calibri leipäteksti, kirjasinkoko 12, riviväli 1,0). Näin suorittamallani ryhmittelyllä sain riittävän hyvin esille teemojen mukaisia yhteyksiä haastateltavien aineistosta ja pystyn nyt tarkastelemaan ja vertailemaan teemakohtaisesti heidän mielipiteidensä ja näkemyksiensä piirteitä suhteessa toisiinsa (Hirsijärvi & Hurme 2000, 174.) Aineiston koko mahdollisti sen, etten nähnyt enää tarvetta tarkempaan luokitteluun.

4.3 Teemahaastattelun tulosten kokoaminen

Seuraavassa esitän selvityksessä haastatteluista saatuja tuloksia sanallisessa muodossa edellä kuvattujen teema-alueiden mukaisesti. Pyrin tuomaan jokaisen kolmen haastateltavan äänen tasaisesti kuuluville, joskin valitsen haastatteluotteeksi ensisijaisesti teema-aluetta parhaiten kuvaavia lainauksia. Tuon lainauksilla esille myös toisistaan eriävät mielipiteet ja näkemykset. Lainaukset ovat suoria ja suurelta osin sananmukaisesti kirjoitettuja. Omien välikommenttieni kohdalle tekstiin olen merkinnyt alaviivan_. Jotta haastateltavia ei tunnistettaisi, kuvaan heitä koodeilla H1, H2, H3. Myöskään haastateltavien opetuspaikkakuntaan tai esimerkiksi toimipisteen konserttitoimintaan viittaavia yksityiskohtaisia tietoja en tuo esille henkilöiden tunnistettavuuden poistamiseksi.

Harjoittelumotivaatio ja harjoittelun laatu/soittomotivaatio

Selvityksessä tehtyjen haastattelujen perusteella voi sanoa, että Pianistien juhliin osallistumisella on ollut oppilaiden harjoittelumotivaatiota lisäävä vaikutus. Haastatteluvastauksista on pääteltävissä, että oppilaat innostuvat ja harjoittelevat huolellisemmin ja enemmän esityskappaleitaan, kun tietävät osallistuvansa tapahtumaan. Lisäksi H1 korostaa osallistumisen vapaaehtoisuutta.

"-No kyllähän se omalta osaltaan on motivaatiota varmasti lisännyt. _ja soittamisen iloa ja intoa- kyllä varmasti. _Ja se, että se on vapaaehtoinen, että ne jotka kokee sen näin, niin nehän sinne lähtee ja jos joku ei sinne halua- senhän ei ole sinne pakko- Se on minusta hyvä. " (H1)

H1 ja H2 näkevät hyvänä ja motivoivana asiana, kun päästään vierailemaan kotipaikkakunnan ulkopuolelle.

”Kun katsotaan ja lähdetään täältä ulkopuolelle ja muuta. Tavallaan irti siitä totutusta, on jotain vähän erilaista. Kyllä se mun mielestäni vähän on antanut potkua harjoitteluunkin.” (H2)

”no just se kun lähdetään pois kotipaikkakunnalta- onhan se vähän isompi juttu toki.” (H1)

Tapahtumaa varten ohjelmistoa ryhdytään usein harjoittelemaan hyvissä ajoin syyslukukauden puolella. H3 tuo esille, kuinka osallistuminen vaikuttaa kappalevalintaan. Saatetaan yhdessä innostua valitsemaan haastavampiakin esityskappaleita, jolloin oppilas edistyy myös soittajana.

”Eli, se vaikuttaa jo ihan siihen kappale valintaan. Halutaan yhdessä miettiä hienot juhlakappaleet- semmoiset mistä oppilas innostuu ja silloin kappaleissa voi olla vähän enemmän haastetta, ja silloin oppilas menee enempi eteenpäin.” (H3)

Tapahtumaan valmistautuminen

Tuleva esiintyminen tapahtumassa nähdään tärkeänä ja siihen halutaan valmistautua huolellisesti. Esiintymiset yhteistunneilla, oppilaskonserteissa ja paikallisissa tilaisuuksissa valmistavat oppilaita tapahtumaan. Yleensä kappaleet esitetään vähintään kerran ennen varsinaista konserttia, mutta toisinaan ne voivat saada useammankin esityksen. H3 painottaa, että kaikki esiintymiset vievät kappaleita eteenpäin.

”Kyllä, niin yhteistunteja pidetään, muutenkin pidän säännöllisesti, ehkä noin kerran kuussa. -että yleensä esitetään nämä ainakin kerran ennen sitä juhlaa -ja mielellään jopa useamminkin, koska oppilailta jää usein tämä, että se esitetään vain kerran se yksi kappale. Mutta samoja kappaleita voi esittää useamminkin ja samalla voi sitten katsoa miten ne kehittyy, koska jokainen esiintyminenkin vie kappaleita eteenpäin.” (H3)

Useammilla esityskerroilla haetaan varmuutta esiintymiseen. Pyritään muun muassa varmistamaan myönteisempi esiintymiskokemus tapahtumassa.

”-mutta oppilaat on mahdollisimman paljon esittäneet niin kuin kyseisiä kappaleita jo omissa konserteissa. _se on aina eduksi asialle mitä useamman kerran pystyy soittamaan niitä samoja- kaikkihan siihen ei aina eri syistä pysty, mutta ne jotka saa soittaa useamman kerran on selkeästi vahvemmilla. Kyllä minä noin ihan aika pitkällä aikavälillä tykkään työstää kappaleita- on sitten miellyttävämpi esiintyä, kun ei ole silleen niin kuin rima väpättäen-” (H1)

Yhteistuntien järjestämisessä on omat haasteensa toimipistepaikkakunnilla. Toisinaan tullaan matkojenkin päästä soittotunneille.

”-Muistelisin, että yhteistuntejakin on tässä vuosien varrella pitänyt. Täällä tietysti on vähän haasteellista, että kun oppilaita on tuolta ympäristökunnista. _kyllä periaatteessa pyritään jonkunlainen esiintyminen järjestämään ennen sitä, ettei se olisi ensimmäinen. Tavalla tai toisella. Joko täällä oppilaskonsertissa tai esiintymistilanteessa.” (H2)

Tapahtuman ilmapiiri (oppilaat)

Esiintyminen vieraalla paikkakunnalla saattaa jännittää oppilaita etukäteen. Opettajat kertovat, että paikan päällä tapahtumassa ilmapiiri on kuitenkin koettu myönteisenä ja kannustavana. Mukaan on ilmoitautauduttu myös seuraavalla kerralla.

"-Kyllä sen ihan positiivisena ovat kokeneet, mitä minä heitä olen jututtanut. Että voivat ajatella lähtevänsä seuraavankin kerran, jos joku on eka kertaa. Että, ei ole senmoista, etten lähde enää ikinä. _vähän enempi ehkä jännittää se, kun ei olla siellä tutussa ympäristössä ja kun on palautteet ja muuta, että kyllä se tuo semmoista jännittävyttä siihen enempi." (H2)

"-Kyllä he on kokeneet sen ihan positiivisesti ja ilmapiiri on ollut kannustava ja innostava. _Ja kun on kertonut oppilaille tästä mahdollisuudesta, niin yleensä ne on kyllä poikkeuksetta halunneet kaikki mukaan." (H3)

Lisäksi H1 kertoo, että tapahtuma tuo toisinaan soittorutiineihin toivottua vaihtelua.

"No yleensä ihan myönteisenä minun mielestä. Ei oo tullut valituksia, että päinvastoin. Se on ollut semmoinen mukava poikkeus siihen normaali rutiiniin." (H1)

Palautteen merkitys (opettajat)

Kaikkien kolmen haastateltavan vastauksista käy ilmi, että opettajat pitävät esityksestä saatua palautetta tärkeänä osana tapahtumaa. H3:n mukaan kritiikki on tapahtumassa onnistuttu antamaan rakentavasti ja oppilaat ovat saaneet uudenlaista näkökulmaa omaan soittoon. Muiden kommentit nähdään hyödyllisinä oppilaille ja ne voivat antaa tukea myös opettajan työlle.

"No se on tosi tärkeä. Ja sieltä tulee varmaan sellaisia asioita, mitä ehkä oma ope on sanonut. Ja se tulee ehkä vähän toisesta näkökulmasta ja toisin sanoin. Tai sitten ihan uusia asioita. _kritiikkikin on ollut hyvin rakentavaa." (H3)

"Että vaikka oma opettaja puhuu asioista, mutta kun ne tulee jonkun toisen suulla, niin onhan siitä toki hyötyä." (H1)

"Että se on ollut rakentavaa ja ei ole niin kauhean virallista, tärkeää... Vaikka heitä varmasti se jännittää sinne mennä, kun siellä on vieras henkilö eikä oma opettaja. -Minusta se on ollut, että kun vuosia on jo opettanut, niin alkaa ne ohjeet jo meneään toisesta korvasta sisään ja toisesta ulos. Kun sen antaa joku muu, vaikka se on periaatteessa ihan samasta asiasta, mutta se ehkä kerrotaan toisella tavalla." (H2)

H1 puolestaan pitää tärkeänä, että kommentteja ovat antamassa kokeneet pedagogit. Hänen mukaansa tämä tekee palautteesta luotettavampaa. Lisäksi H2 kertoo, kuinka palaute palvelee sekä oppilasta ja opettajaa.

"Nehän on olleet aina hyvin kannustavia, kun siellä on olleet kokeneet pedagogit palautetta antamassa. _Mun mielestä se on tosi tärkeä ettei siinä ruveta sitten niin kuin nirppailemaan, vaan enempi rohkaistaan ja kannustetaan. _Totta kai sitä luottaa ja turvallis in mielin laittaa oppilaita, kun tietää, että palaute tulee päteviltä henkilöiltä." (H1)

"Niin kyllä ja niitä on yhdessäkin sitten käyty. Voi olla, että on hoksannut kollega jotain mitä itse ei ole tullut hoksanneeksi. Että siinä mielessä palvelee molempia." (H2)

Tapahtuman jälkeiset keskustelut

Esiintyminen ja konserttien palautteet herättävät keskustelua. Jälkeen päin tunneilla muistellaan yhteisesti, kuinka esitykset onnistuivat ja minkälaista palautetta esityksistä saatiin. Toisinaan jokin palautekommentti on saattanut jäädä mietityttämään oppilasta ja on hyvä pohtia opettajan kanssa asiaa. Lisäksi pohditaan, toivatko kommentit jotain uutta opeteltavaa kappaleisiin.

”Se on itsestään selvää, että oli konsertti mikä hyvänsä- tavallinenkin konsertti, niin kyllä aina keskustellaan. _joskus on ollut ja oppilasta jäänyt vähän mietityttämään, että mitähän se tarkoitti, kun se sanoi niin- sitten se on hyvä purkaa sekin asia – miten se niin kuin itse ajattelee. Myös se, että miten oppilas on omasta mielestään onnistunut, että onko se palaute mikä tulee ulkoa, että vastaako se sitä oppilaan omaa näkemystä siitä onnistumisestaan.”(H1)

”Kyllä on keskusteltu. _Ja sitten on keskusteltu siitä, että oliko mahdollisesti jotain samaa mitä lautakunta sanoi- mitä on yhdessäkin mietitty, vai tuliko jotain ihan uutta? että tuliko joku ihan uusi asia johon voitais kiinnittää enempi huomiota?”(H3)

Palautelautakunnan kaksi jäsentä antavat konsertin jälkeen kommentteja esiintyjille samanaikaisesti, joten opettajalla ei aina ole mahdollisuutta seurata kaikkien oppilaittensa palautekeskustelua. H2 tuo esille, kuinka oppilaat joskus saattavat jännittää tilannetta ja kommentit jäävät hatarasti muistiin.

”- Kyllä me on keskusteltu. Just miten he ovat sen kokeneet ja mitä heille on sanottu. Varsinkin jos itse en ole pystynyt olemaan siellä paikalla. Mutta jotkut sitten sanovat, että jännitti niin paljon, että en minä oikein muista mitä siellä sanottiin. Senkin takia olisi hyvä, että se opettaja pystyisi olemaan siellä. Että sitä voidaan sitten käydä tunnilta uudelleen, että mitä sillä tarkoitettiin ja muuta.”(H2)

Palautteen merkitys, oppilaiden kokemus

Haastateltavien käsityksen mukaan myös oppilaat ovat suhtautuneet annettuun palautteeseen positiivisesti.

”Kyllä yleensä ihan positiivisesti. Se on niin hyvin annettua palautetta, että ei ole ollut mitään musertavaa kritiikkiä, vaan nimen omaa kannustavaa. Että kyllä ne ovat suhtautuneet hyvin.”(H3)

”-En muista, että milloinkaan olisi tullut mitään negatiivista. Just se, että se on ollut semmoista leppoisaa ja rakentavaa. Että hyvin positiivinen kuva mulle on jäänyt ja mitä he ovat kertoneet.”(H2)

Johtuen iästä oppilaat käsittelevät palautetta eri tavoin. Ikä voi tuoda kriittisempää suhtautumistapaa palautteen vastaanottamiseen.

*”- Ihan hyvin pääsääntöisesti. Joskus on ehkä yksi tai kaksi ollut semmoista, että ovat vähän ihmetelleet- Ja teineillähän saat-
taa olla monesti sitä että, ne on niin hirveän tarkkoja, että asiat pitäisi silkkihansikkain sanoa. Jos vähänkin sanoo töksösti,
silloin takerrutaan vaan siihen ja unohdetaan kaikki ne kehut mitä on tullut. Mutta pääsääntöisesti hyvin ovat suhtautuneet ja
tyytyväisiä olleet ja samaa mieltä palauteen antajien kanssa.”(H1)*

Yhteistyö/yhteisöllisyys

Tapahtumaan ja sen järjestelyihin on tarvittu samanaikaisesti useiden soitonopettajien työpanosta. Tämä on ollut omiaan lisäämään toimipisteiden piano-opettajien välistä yhteistyötä. Toiminta-ajatuk-

sellaan kiertävänä tapahtumana järjestämistyö on siirtynyt seuraavalle vuoroon tulevalle toimipisteelle, ja päävastuu tehtävistä on ollut aina järjestävällä paikkakunnalla. Silti työryhmissä on tarvittaessa ollut mukana myös muiden toimipisteiden opettajia. H2 pitää toimintamallia ja siihen liittyvää vapaaehtoisuutta hyvänä ratkaisuna.

”- No kyllä se sillä tavalla kun sitä järjestetään, että siellä on muistakin toimipisteistä mukana. Ja minusta oli mukava, kun heti sanoitte, että minä voin olla. Ettei se ole semmoista pakonomaista, että pitäisi määrätä joku tai muuta.” (H2)

Toimipisteiden välisen yhteistyön nähdään toteutuneen onnistuneesti. H1 korostaa yhteistyön merkitystä yhtenä tärkeimpänä syynä järjestää tapahtumaa. H1:n näkemyksen mukaan toiminnalla on ollut myönteinen vaikutus toimipisteiden identiteettiin.

”-Se on toteutunut erittäin hyvin. Se onkin yksi tärkeimpiä syitä minusta järjestää tätä hommaa, että muutenhan sitä ollaan aika pienissä ympyröissä. Että just nimenomaa minusta tärkeä on se, että Kuopiolaiset eivät ole tässä mukana, koska Kuopiossa on paljon kaikkea. Se on nimenomaa tällaista maakuntahengen lisäämistä. _Munsta on hirveen hyvä, että meillä toimipisteillä on oma juhla, että se niin kuin vahvistaa sitä meidän identiteettiä.” (H1)

H3 pitää etuna, että vierailuilla on ollut mahdollisuus tutustua muiden toimipisteiden olosuhteisiin. Lisäksi hän kertoo yhteistyön toteutumisesta.

”-Joo, kyllä se on toteutunut hyvin. Siinä on tietysti sekin jo, että pääsee jo pois omalta paikkakunnalta ja kurkkaamaan siihen naapuri pisteeseen- minkälaisissa tiloissa ja muuten siellä toimitaan.” (H3)

Kehittämistarpeet

Tapahtuman raamit, koko ja toteutustapa koetaan suurelta osin sopivina. Näiden osalta haastatteluvastauksista ei nouse esille erityisiä kehittämisaikatuksia eikä uusia linjauksia. Järjestelijöille koituvaa työtaakkaa halutaan pitää kohtuullisena.

”Tähän en keksinyt ainakaan mitään konkreettisia kehittämisasioita. _Ja nyt se on ollut aika mukavan kokoinen, kun ajattelen ettei järjestelyt tule liian isoksi- on pysynyt se työtaakka kohtuuden rajoissa- ettei se organisaatiokoneisto kasva liian isoksi, että jos siihen keksii lisää jotain, niin se vaatii sitten panostusta.” (H3)

H1 näkee mahdollisena ongelmana jo tiiviiksi muodostuneen tapahtumapäivän liiallisen pitkittymisen, jos osallistujamäärä kasvaa entisestään. Häntä pohdituttaa olisiko tilanteeseen ratkaisua ja kannattaako asiasta keskustella yleisemmin.

”-Raami on ihan hyvä minusta, mutta siinä on vaan muodostumassa ongelmaksi se, että se paisuu kuin pullataikina- että vuosi vuodelta ollut enemmän osallistujia. Se kuormittaa aika paljon järkkäreitä. _Viimeksi oli hieno päivä, mutta pitkä- ei voi kiittää. Ja sitten kun siihen lasketaan päälle matkat toiselta puolelta Savoaa. Niin se on mistä kannattaa jotenkin ehkä keskustella ja pohtia, että voiko sille asialle tehdä mitään. Mulla ei ole siihen ratkaisua.” (H1)

Kiireinen tapahtumapäivä ei anna tilaa opettajien keskinäiselle vapaammalle kokoontumiselle. H2 miettii, onko tähän mahdollisuutta jossain toisessa yhteydessä. Lisäksi hän tarkentaisi ohjelmaesitteen sisällön ilmaisuja.

"- Olisi kiva jos sen jälkeen vaikka istuttaisi. - olisiko sitten, että sovittaisiin joku aika tapahtuman jälkeen. _ joo se ei ole hassumpi ollenkaan-just se, että ollaan vähän vapaammin. -Ja mietin vielä sitä, kun ohjelmassa (esitteessä) on vielä pianokilpailu ajatusta, kun niitä määriä on kuinka monta kappaletta. Käytännössä se on mennyt, että se on se yksi kappale."(H2)

Katselmusluonne/pianokilpailu

Tapahtumaa harkittiin aluksi pianokilpailuna, mutta päädyttiin katselmukseen. Kaikki haastateltavat ovat yhtä mieltä siitä, että ratkaisu on ollut oikea. H1 perustelee mielipidettään taiteen tekemisen erityisyydellä ja yhteishengen vahvistamisella.

"-Minusta se on ehdottomasti oikea ratkaisu. Siis silloin kun tästä jo puhuttiin, niin toin kantani selvästi esille: en kannata kilpailemista. _en halua asettaa ihmisiä paremmuusjärjestykseen minkään asian perusteella. Ja erityisen huonosti se sopii taiteen tekemiseen. _että kaikki jotka vaan haluaa, niin voi osallistua. Ihan riippumatta tasosta. _vahvistaa sitä yhteishenkeä, ettei soiteta niin kuin toisiaan vastaan, vaan yhtenä rintamana toinen toistaan tukien."(H1)

Myös H2 vierastaa kilpailuajatusta. H3 puolestaan ei näe tarpeellisena kahden pianokilpailun järjestämistä Kuopion seudulla.

"-Olen sitä mieltä, että erittäin hyvä. Vierastan sitä kilpailuajatusta. Siinä ei niin kuin ole varsinkaan perusopetukseen, en kannata ollenkaan. Minusta on ihan hyvä näin."(H2)

"-Kyllä se on ihan toimiva täällä tavoin katselmuksena. Kuitenkin on Kuopion pianokilpailu, joka järjestetään säännöllisesti. En koe, että on tarpeen olla kahta pianokilpailua. Ja ehkä se myös madaltaa sitä osallistumiskynnystä, koska moni ei halua tulla kilpailuun." (H3)

Tulevaisuusnäkymät

Haastateltujen pianonsoitonopettajien näkemyksiä yhdistää halu pitää tapahtumasta ja sen olemassaolosta kiinni myös jatkossa. Tapahtuma nähdään tarpeellisena ja sille toivotaan jatkuvuutta.

"- Kyllä minä toivon ja näen, että se tarpeellisena jatkuu edelleen. Kyllä siitä kannattaa pitää kiinni- pitää tapahtuma hengissä."(H3)

Lisäksi H1 ja H2 korostavat projektiluontoisen toimintamallin hyvänä puolena järjestämisen vetovastuun vaihtumista toimipisteiden välillä ja siitä seurannutta työtaakan tasaisempaa jakautumista jatkuvuuden mahdollistajana.

"-Kyllä minusta tuntuu, että siihen on sillain innokkuutta. _että tuntuu tämä on ihan tarpeellinen. Ja just se että jokainen tekee omassa toimipisteessään."(H2)

"-Myönteisenä. Ihan kiva jos se jatkuu. On ihan hyvä, että se vetovastuu vaihtuu aina. Se on melkoinen revohka se järjestäminen. Sitten se on vaan joka viides kerta itsellä. _Minun puolestani voi jatkua suurin piirtein tällöisenään. Tietysti aina jokainen kerta on vähän erilainen ja siitä voi vetää johtopäätöksiä ja jotain viilata, mutta pääpiirteissään tosi toimiva kiva tapahtuma toivoisin, että se voisi jatkua."(H1)

Vertaisvaikutus

Oppilaat seuraavat myös muiden ikäistensä esityksiä konserteissa ja saavat vaikutteita heidän soitostaan. Muun muassa ohjelmistoon voidaan saada tuoreita ajatuksia. Päivän aikana tavataan kavereita, tehdään ehkä uusia tuttavuuksia sekä nähdään harrastajia toisista toimipisteistä. H3 nostaa esille vertaistuen merkityksen.

”-On ehkä tuullut sellaisia kaveri tutustumisia, että nähdään niitäkin sitten samalla. -Sitten se, että siellä kuunnellaan toisten esityksiä ja saattaa olla, että hei tuon kappaleen minäkin haluaisin- oli kivaa tämä. _Ja just sitä, että on tullut niitä tuttavuuksia sieltä joillekin.” (H2)

”-Eli, siellä kuulee muiden soittoa ja saa sillä tavoin vertaistukea. Kuulee paljon erilaisia kappaleita ja voi innostua jostain kappaleesta myös itse ja haluaa sen soittaa seuraavaksi ja tuo semmoista nostetta omaan soittoon ja tekemiseen. -Ja se, että kuulee sitten paljon ikäistensä soittoa ja erilaisia kappaleita, voi saada sieltä sitten bongattua jonkun- saada vaikutteita ja ideoita.” (H3)

H1 korostaa lisäksi opettajatapaamisten ja yhteistyön merkitystä projekteissa.

”-Se on sekä niille oppilaille tosi kiva nähdä ja kuulla muitakin soittajia plus sitten opettajat eri tavalla niin kuin pääsevät- no onhan tässä vuosikymmenet tunnettu, mutta tällaisen projektin myötä tulee oltua eri tavalla ja tehtyä yhteistyötä.” (H1)

4.4 Yhteenveto tuloksista

Tämän selvityksen yhtenä päätehtävänä on ollut etsiä vastausta kysymykseen, minkälainen Pianistien juhlat -tapahtuma on oppimisympäristönä? Käytännössä tämä on tarkoittanut pyrkimystä tapahtuman soitonoppimista tukevien ja edistävien tekijöiden tunnistamiseen, esille tuomiseen ja niiden merkitysten tarkastelemiseen. Konserttitapahtumana Pianistien juhla ei varsinaisesti voi pitää esimerkiksi soittotuntien kaltaisena ensisijaisena opetustilanteena. Sen voi kuitenkin nähdä oppimistilanteena, johon oppimiselle on luotu edellytyksiä ja jossa oppimiselle on annettu mahdollisuuksia. Tapahtuman pääosassa ovat esiintyjät ja heidän esityksensä, jotka muodostavat konserttien ja koko tapahtumapäivän keskeisimmän sisällön. Oppimista tapahtuu muun muassa näiden esitysten yhteydessä; kun itse esiinnyttään, saadaan palautetta ja toisaalta seurataan muiden esityksiä. Silti myös konsertteihin valmistautuminen, omien esitysten rakentaminen sekä tapahtuman jälkeen käydyt opettajan ja oppilaan väliset palautekeskustelut ovat oleellinen osa tapahtumaan liittyvää oppimisen prosessia. Lisäksi yhteisöllisyydellä ja yhdessä olemisella voi vertaisryhmästä saatujen vaikutelmien kautta olla esimerkiksi oppimisen motivaation oma vaikutuksensa.

Haastattelutuloksia katsottaessa ilmenee vastaajien myönteinen suhtautuminen tapahtumaan. Tapahtuman ilmapiiri koetaan positiivisena ja kannustavana, vaikka oppilaat ovat toisinaan jännittäneet vieraalle paikkakunnalle lähtemistä. Toisaalta tapahtuman nähdään myös tuovan vaihtelua ja mukavaa poikkeusta normaaleihin soittorutiineihin. Haastattelutulosten mukaan tapahtuma koetaan tärkeänä ja siihen valmistaudutaan huolella esiintymällä yleensä kertaalleen tai useammin oman paikkakunnan tapahtumissa, oppilaskonserteissa tai yhteistunneilla. Haastateltavat kertovat, että tapahtumaan osallistuminen lisää oppilaiden intoa harjoitteluun ja he harjoittelevat esitettäviä kappaleita

tavallista huolellisemmin. Toisinaan tapahtumaan valitaan haastavampia esityskappaleita, jotka edistävät soittajan taitoja harjoitteluvaiheessa. Myös vierailu kotipaikkakunnan ulkopuolella lisää harjoittelumotivaatiota. Lisäksi tärkeänä pidetään osallistumisen vapaaehtoisuutta.

Haastateltavat painottavat, että palautteella on merkittävä asema tapahtumassa. Muiden kommentit nähdään hyödyllisenä tukena opettajan työlle ja ne avaavat uusia näkökulmia kappaleisiin. Palautteessa arvostetaan sen kannustavaa, rakentavaa ja epämuodollista otetta. Tärkeänä pidetään, että palautteen antajina on ollut kokeneita ja arvostettuja pedagogeja. Tämä lisää yhden vastaajan mukaan palautteen luotettavuutta. Palautteen nähdään palvelevan sekä opettajia, että oppilaita. Haastateltavat kertovat myös oppilaiden suhtautuvan palautteeseen yleensä positiivisesti. Omien esityksien ja saatujen kommenttien herättämiä ajatuksia pohditaan yhdessä soittotunneilla tapahtuman jälkeen. Yksi vastaajista nostaa esille iän tuoman kriittisyyden palautteen vastaanotossa, jolloin helposti unohdetaan esityksen ja kommenttien hyvät puolet. Näkökulma korostaa opettajan ja oppilaan välisen tapahtuman jälkeisten tuntikeskustelujen merkitystä.

Haastatteluvastaukset tuovat esiin myös vertaisryhmän merkityksen harrastusmotivaation tukijana. Tapahtumapäivän aikana seurataan muiden esityksiä ja kohdataan saman ikäisiä harrastajia toisista toimipisteistä. Vastaajien mukaan konserteista saadaan vaikutteita tulevien soittotuntien ohjelmistoon ja nostetta omaan soittoon. Lisäksi vastauksista ilmenee kaveritapaamisten myönteinen merkitys harrastukselle.

Huomioimalla tarkastelussa edellä mainittuja tapahtumalle ominaisia piirteitä ja osatekijöitä, voidaan haastattelutulosten yhteenvetona tuoda lähemmäksi Mannisen ym. (2007) mukaista oppimisympäristöajattelua sekä taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2017) mukaista oppimisympäristönäkemyksiä. Samalla on mahdollista lisätä ymmärrystä siitä, millaiselta oppimisympäristöltä tapahtuma näyttää haastateltujen silmin.

Mannisen ym. (2007, 108) mukaan oppimista tukevat piirteet, elementit, oppimistavoitteet ja oppimisprosessit tekevät tilasta oppimisympäristön. He korostavat didaktista, ”oppimisen hengen” tuovaa näkökulmaa ajattelutavan keskeisimpänä näkökulmana. Tunnusomaista oppimista tukevalle ympäristölle on muun muassa, että se tukee sosiaalista vuorovaikutusta sekä ohjaa ja tukee oppijaa pääsemään tasolle, johon hän ei yksin pääsisi. (Manninen ym. 2007, 54.) Näkökulma painottaa soittonoppimiseen ja vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä tapahtumassa ja nostaa siten haastatteluvastauksien teemoista keskeisimpinä esille tapahtuman positiivisen ilmapiirin, rakentavan ja rohkaisevan palautteen sekä vertaistuen merkitykset oppimisen tukijana ja innostajana, ominaisuuksia, joiden osaltaan voidaan nähdä ”oppimisen hengen” tekijöinä tapahtumassa. Näkökulma on linjassa myös taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2017) oppimisympäristökäsityksen kanssa, joka määrittelee oppimisympäristöt muun muassa ilmapiiriltään avoimiksi ja myönteisiksi niin, että ne rohkaisevat ja innostavat oppilaita osaamisen kehittämiseen, sekä luovat edellytyksiä taiteenalalle ominaiseen pitkäjännitteeseen työskentelyyn. Joten ilmeistä on, vastauksena esitettyyn ensimmäiseen pääkysymykseen haastattelutulosten ja edellä käydyn pohjalta Pianistien juhlat -tapahtuman

voi nähdä oppimistilanteena ja oppimisympäristönä, joka osallistujilleen on innostava sekä kannustava ja jossa palaute, ilmapiiri ja yhdessä oleminen ovat keskeisessä roolissa soitonoppimiseen motivoijina.

Tapahtumapäivän myötä joka toinen vuosi oppilaita, opettajia, vanhempia sekä muuta yleisöä konservatorion toimipisteistä on kokoontunut yhteen eri paikkakunnille kymmenen vuoden ajan. Päivän järjestämiseen on tarvittu toimipisteiden pianonsoitonopettajien välistä yhteistyötä ja työpanosta. Järjestelytehtävät on hoidettu tiimityönä varsinaisen opetustyön ohessa opetustööhön kuuluvan muun työn resurssin puitteissa. Selvitykseni toinen pääkysymys pohtii opettajien kokemuksia ja merkityksiä tapahtumasta. Onko nähtävissä erityisiä tapahtumaan liittyviä motivaatiota kohottavia tekijöitä opettajien tekemän järjestelytyön taustalla. Mikä innostaa opettajia tapahtuman uudelleen järjestelyihin?

Haastattelutulokset kertovat opettajien arvostavan järjestelytehtävien vapaaehtoista luonnetta ja erityisesti sitä, että valittu toimintamalli jakaa tehtäviä ja päävastuuta eri toimipisteiden opettajien kesken. Vastauksista ilmenee, että tapahtuman järjestäminen koetaan työläänä, mutta toisaalta myös kohtuullisena työtaakan tasaisen jakautumisen ansiosta. Kaikkien vastaajien mukaan tapahtumasta koituvan opettajien välisen yhteistyön nähdään toteutuneen onnistuneesti. Yksi haastatelluista korostaa yhteistyön merkitystä toimipisteiden opettajia yhdistävänä tekijänä yhtenä tärkeimpänä syynä järjestää tapahtumaa tuoden samalla esille varsinaiseen opetustööhön sisältyvän itsenäisen ja erillisen luonteen. Hänen mukaansa toimipisteiden omana tapahtumana Pianistien juhlilla on ollut myös niiden identiteettiä vahvistava vaikutus. Painotus valottaa esiin tapahtuman merkitystä toimipisteiden pianonsoitonopettajien välisen yhteishengen ja yhteisöllisyyden lisääjänä. Eduksi mainitaan vierailun antamaa mahdollisuutta päästä tutustumaan muiden toimipisteiden tiloihin ja olosuhteisiin.

On johdonmukaista ajatella, että opettajille voi muodostua tapahtumaan liittyviä merkityksiä oppilaiden tapahtumakokemusten ja odotuksien kautta. Vastauksista on pääteltävissä, että opettajille merkittävää on tapahtuman positiivinen ja innostava vaikutus osallistuviin oppilaisiin. Oppilaiden myönteiset tapahtumaan kohdentuvat odotukset ja aikaisemmista tapahtumista saadut myönteiset kokemukset voivat heijastua esimerkiksi harjoitteluintoon ja valmistautumisen, mikä haastattelutuloksissa ilmenee muun muassa harjoittelumäärän ja laadun lisääntymisenä sekä huolellisuutena tapahtumaan valmistautumisessa. Tällä puolestaan voi olla myös opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä vastavuoroisesti molempia motivoiva ja innostava vaikutus (ks. Lerkkanen & Pakarinen 2018, 192). Esimerkiksi niin, että valitaan yhdessä oppilaan soittotaitoa edistävää haastavampaa ohjelmistoa tapahtumaan esitettäväksi, tai halutaan harjoitella esiintymistä huolellisemmin esiintymällä useammin oman paikkakunnan tilaisuuksissa ennen tapahtumaa, kuten haastatteluvastauksista on mahdollista tulkita. Näin tulee nähdä, että tapahtumaan osallistumisella voi olla opettajan ja oppilaan välistä yhteistyötä syventävää vaikutusta ainakin suunnittelun sekä vastavuoroisen motivoinnin tasoilla. Lisäksi kahden vastaajan mukaan tapahtuma tuo toivottua vaihtelua arkisiin soittorutiineihin. Sen sijaan opettajien oman opetustyön näkökulma korostaa haastatteluvastauksissa oppilaiden esityksistä saadun palautteen merkitystä opetuksen tukijana ja edistäjänä.

Tämä käy ilmi kaikkien haastateltujen vastauksissa; toisinaan saatu palaute voi esimerkiksi vahvistaa opettajan jo tunneilla esittämiä näkemyksiä tai toisaalta se saattaa tuoda täysin uutta näkökulmaa ja pohdittavaa myös opettajalle. Lyhyesti kerrottuna, pohdinnan johtopäätöksenä tulosten kokoaminen tuo teema-alueista keskeisimpinä esille yhteisöllisyyden, oppilaiden motivoitumisen ja palautteen opetustyölle antaman tuen merkitykset opettajien myönteisen tapahtumaan kohdentuvan tahtotilan taustalla ja samalla vastaukseksi selvityksen toiseen pääkysymykseen.

Selvitykseni kolme teema-aluetta käsittelevät tapahtuman toimintaa koskevia kysymyksiä. Alkujaan, tapahtuman suunnitteluvaiheessa oli pohdinnassa, järjestetäänkö tapahtuma pianokilpailuna tai katselmuksena. Keskusteluissa päädyttiin katselmusmalliseen toteuttamiseen. Kysyin haastattelukeskusteluissa opettajien mielipidettä tehtyyn ratkaisuun. Tarkastelussa haastatteluvastauksissa ilmenee kaikkien kolmen haastatellun yksimielinen kanta, että tehty ratkaisu on ollut oikea. Omaa näkemystä perustellaan muun muassa yhteishengen vahvistamisella ja taiteen tekemisen erityisyydellä. Lisäksi yksi vastaajista vierastaa kilpailuajatusta, toinen puolestaan katsoo yhden pianokilpailun riittävän Kuopion seudulla. Laajasti katsottuna ratkaisu lienee tehnyt mahdolliseksi sen, että tapahtumaan on osallistunut suurempi joukko toimipisteiden pianistiharrastajia, kuin jos valinta olisi tehty toisin. Osallistuminen on yhden haastatellun arvion mukaan ollut useille harrastajille helpompaa ilman kilpailullisia tavoitteita, voi hänen vastauksestaan tulkita. Tapahtuman kehittämistarpeiden osalta ei tulosten kokoava tarkastelu tuo merkittäviä uusia ajatuksia tai linjauksia esille. Tapahtumapäivän sisältöä ja rakennetta pidetään pääosiltaan sopivana, eikä siihen haluta tuoda suurempia muutoksia. Yksi haastatelluista kaipaisi yhteistä aikaa myös vapaammalle opettajien väliselle keskustelulle. Tulevaisuusnäköymien suhteen kaikista vastauksista heijastuu myönteinen toiveikkuus. Tapahtuma on koettu tarpeellisenä ja merkityksellisenä. Yksi vastaajista tuo hyvänä puolena esille järjestelyjen vetovastuun vaihtuvuuden ja projektiluonteen, jolloin järjestelyistä ei koidu yhdenkään toimipisteen opettajille liiaksi taakkaa. Tapahtuman olemassaolosta halutaan pitää kiinni ja sitä halutaan järjestää myös jatkossa, ilmenee jokaisen kolmen haastatellun vastauksista.

5 PÄÄTÄNTÄ

Olen tarkastellut tässä opinnäytetyössä Pianistien juhlat -tapahtumaa oppimisympäristökäsitteen kontekstissa sekä toimipisteiden pianonsoitonopettajien kohtaamispaikkana. Tavoitteena on ollut saada tietoa tapahtuman merkityksistä ja vaikutuksista opetukselle sekä pianonsoiton harrastamiselle Kuopion konservatorion toimipisteissä. Työssä esitetyt tulokset ja niiden tulkinnat nojautuivat viiden ensimmäisen tapahtuman kokemuksiin ja vaikutelmiin. Työni päätehtävä kiteytyi kahden kysymyksen selvittämiseen: minkälainen on Pianistien juhlat -tapahtuma oppimisympäristönä, sekä mikä innostaa opettajia tapahtuman uudelleen järjestelyihin? Lähestyin kysymyksiä teoretietoon nojautuen sekä tapahtumasta saaduista osallistujakokemuksista käsin, sillä ennakkokäsitykseni oli, että juuri tapahtumakokemukset ovat vaikuttaneet tapahtumaa koskevien merkityssuhteiden muodostumiseen. Myös tapahtumasta opetukseen ja oppimiseen heijastuvien vaikutusten tunnistamiseen ja esille tuomiseen sekä johtopäätösten tueksi tarvitsin useampien opettajien kokemuksia vertailupohjaksi. Omat ennako-oletukseni pohjautuivat muun muassa opetustyöstä soittotunneilta saatuihin havaintoihin, joiden mukaan tapahtumaan osallistuminen lisäsi joidenkin oppilaiden harjoitteluintoa. Olin kiinnostunut selvittämään kuinka yleistä tämä oli ja oliko muilla opettajilla ehkä saman suuntaisia kokemuksia omassa opetustyössään. Lisäksi arvelin, että tapahtumalla voisi olla myös yhteisöllistä merkitystä toimipisteille.

Erityisesti ensimmäisen pääkysymyksen kohdalla työn menetelmiin ja haasteisiin kuului haastattelun keinoin hankitun kokemuksellisen tiedon jäsentäminen teoretiedon pohjalta saadun käsitteistön avulla. Halusin tarkastella tapahtumaan liittyviä soitonoppimisen ilmiöitä ja merkityksiä laajemmassa yhteydessä. Tarkoituksena oli lähentää kokemuspohjaisen sekä teoriapohjaisen tiedon rajapintoja siten, että käsitys tapahtuman oppimisympäristöpiirteistä sekä tapahtuman merkityksistä tarkentuisi. Soittotaidon ja esityksen rakentuminen, kuten myös soittamaan opettaminen ja soittamaan oppimisen prosessi erillisinä, itsenäisinä ilmiöinä tarkasteltuna ovat moniulotteisia sekä laajoja ja sellaisenaan jo mahdollisia työn aiheita. Siksi tässä yhteydessä, opinnäytetyön luonteen ja kokoluokan näkökulmasta, Mannisen ym. (2007) oppimisympäristönäkemys oli käyttökelpoinen. Näkemystä mukaillemalla saatoinkin asettaa tarkastelulle raamit sekä kohdentaa työprosessia tapahtuman oppimista tukevien elementtien ja niihin liittyvän kokemuksellisen tiedon kokoamiseen. Tätä ajatellen olin liittynyt haastattelukysymyksissä tarkasteluun mukaan tapahtumaan kuuluvia oppimiseen läheisesti kyöksissä olevia tekijöitä, kuten palautteen, tapahtumailmapiirin, soittomotivaation ja yhteisöllisyyden. Muun muassa näiden aihekokonaisuuksien kautta arvelin selventäväni Pianistien juhlien oppimisympäristökuvaa sekä ymmärtäväni paremmin tapahtuman osallistujilleen tuottamia merkityksiä.

Käyttämäni työskentelytapa nosti aineistosta esille tuloksia, jotka näyttävät vastaavan työlle asetettuja tavoitteita. Tulosten ja niiden tulkinnan kautta piirtyy kuva oppilaita ja opettajia motivoivasta yhteisöllisestä pianotapahtumasta sekä sen merkityksellisyydestä. Kuvaan tarkentuu näkymä innostavasta ja kannustavasta tapahtumaoppimisympäristöstä, jolla on soittoharrastusta tukevia vaikutuksia ja jonka osallistujat kokevat itselleen merkittävänä. Tulokset vahvistavat myös omia ennakkokä-

sityksiäni tapahtumaan osallistuvien oppilaiden harjoittelumotivaatiotason nousun suhteen. Osallistuminen innostaa harjoitteluun, käy haastattelujen tuloksista ilmi. Laajemmin katsottuna voi hyvällä harjoitteluinnostuksella nähdä myös harrastusmotivaatiota tukevaa vaikutusta. Silti, työlle asetettujen tavoitteiden ja kokonaistuloksen kannalta olennaisempaa oli muodostaa kuvaa koko tapahtumaan liittyvästä oppimisenpolusta soittotunneille heijastuvine vaikutuksineen ja merkityksineen. Tuloksista voi esimerkiksi tunnistaa tapahtumaan liittyviä vastavuoroisen motivoinnin mekanismeja sekä ymmärtää niiden merkityksiä opettajan ja oppilaan välisen tunti yhteistyön ja vuorovaikutuksen syventäjänä. Lisäksi kiinnostavaa oli saada tietoa opettajien ja oppilaiden suhtautumisesta esityksistä saatuaan palautteeseen sekä sen merkityksestä opetuksen ja oppimisen tukena. Myös tapahtumaan valmistautuminen ennakkoesiintymisineen, tapahtuman jälkeisten tuntikeskustelujen merkitys, vertaistuen merkitys sekä tapahtuman merkitys toimipisteiden yhteisöllisyyden lisääjänä saivat selvityksessä lisävalaistusta. Tässä mielessä katson saaneeni vastauksia työn kannalta keskeisiin kysymyksiin.

Itselleni selvitys kokonaisuudessaan avautuu kahdesta suunnasta. Ensinnäkin opinnäytetyön tekijänä ja selvityksen laatijana näen sen merkityksen työn tekemisen prosessin kokonaisuudesta käsin. Kyseinen näkymä koostuu erilaisista työvaiheista, jotka kukin osaltaan ovat lisänneet soitonopetusalaan sekä tapahtumaan liittyvää tietoutta ja ymmärrystä kohdallani. Lisäksi samalla olen saanut hyvää käytännönoppia tämän kaltaisen työn työskentelymetodeista. Toisaalta katsottuna näen tapahtumaan osallistuneiden soitonopettajien haastattelut ja niistä saadun kokemuksellisen tiedon, sekä tämän tiedon pohjalta jäsentyvän kuvan tapahtuman merkityksestä toimijoilleen ja siten myös itselleni. On selvää, että näin prosessissa muokkautuneita käsityksiä opettamisesta, oppimisesta sekä tapahtumasta voin vastaisuudessa hyödyntää opetustyössäni uusien näkökulmien tuojina ja ehkä myös uusien toimintatapojen sisältöinä.

Asemani tähän opinnäytetyöhön ja sen tulokseen nähden on ollut siis kahtalainen, joten lähtökohtaisesti olen pyrkinyt käsittelemään aineistoa mahdollisimman objektiivisesti sivusta tarkkailevan, tapahtumasta ulkopuolisen selvityksen tekijän silmin. Kuitenkin samalla olen työstänyt sitä tapahtumaan osallistuneen toimijan ja kokijan silmin, onhan selvityksen kohteena ollut myös itseäni ja omaa toimintaani läheisesti koskettavia aiheita ja asiakokonaisuuksia. Voidaan kysyä, miten kyseinen asetelma ilmenee tässä työssä ja kuinka olen huomioinut tilanteen pyrkiessäni opinnäytetyön luonteen sekä laajuuden mukaisen riittävän pätevän ja luotettavan käsityksen muodostamiseen tapahtumasta. Esimerkiksi Hirsijärvi & Hurme (2000, 189) painottavat, että tutkijan tulee olla tietoinen siitä, että hän tulkitsee saatavaa tietoa jo keruuvaiheessa omilla käsityksillään ja valinnoillaan. Lisäksi he korostavat, että tutkimuksessa tulee pyrkiä paljastamaan ” tutkittavien käsityksiä ja heidän maailmaansa niin hyvin kuin mahdollista.” Tiedostankin, että tämä tutkimuksellisia keinoja sisältävä selvitys sekä siinä esitetyt tulokset ja päätelmät ovat myös omia tulkintojani tapahtuneesta ja sen, että muun muassa omat kokemukseni tapahtumasta ovat myötävaikuttaneet selvityksen kulkuun. Silti tietyillä toimintatavoillani katson edistäneeni selvityksen laatua luotettavuuden ja pätevyys suhteen, kuten esimerkiksi työtapojen ja -vaiheiden aukikirjoittamisella sekä pyrkimyksellä perustella tehtyjä valintoja ja tulkintoja mahdollisimman selkeästi muun muassa lähdeaineistoon tukeutuen. Myös asiantuntijuuteni tapahtumasta on antanut oman ulottuvuutensa tarkasteluun. Selvitykseen ei

kuitenkaan sisälly esimerkiksi tapahtumaan osallistuneiden oppilaiden haastattelua tai heille suunnattua lomakekyselyä eikä myöskään opettajien tarkentavaa lisähaastattelua ja ajattelenkin, että työllä saavutettua tietoa ja tulkintoja voidaan pitää ennen kaikkea suuntaa antavina mahdollisuuksina. Juuri oppilaita haastattelemalla olisin voinut lisätä tuloksen ja tehtyjen päätelmien luotettavuutta ja vertailukelpoisuutta, mutta katsoin haastattelujen opettajapainotuksen tuovan selvitykselle riittävästi tietoa opinnäytetyön ajateltuun laajuuteen nähden. Toisaalta on hyvä muistaa, että työn yhtenä päätarkoituksena on ollut Pianistien juhlat -tapahtuman oppimisympäristöpiirteiden tarkastelu ja niiden esille tuominen.

LÄHTEET JA TUOTETUT AINEISTOT

- AHLSVED, M. 2016. Musiikin oppimisympäristö kehittämisprojektina – Hahmotusaineiden verkko-opetuksen suunnittelun alkuvaiheita Pop & Jazz Konservatoriossa. Metropolia ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö. YAMK. Saatavilla [www-muodossa: https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/110553/Ahlsved_Marja.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/110553/Ahlsved_Marja.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- AKSOVAARA, S. & MAUNONEN-ESKELINEN, I. 2013. Oppimisen iloa tukeva oppimisympäristö. Jyväskylän ammattikorkeakoulun Welhoja verkossa -verkkojulkaisu. [Viitattu 30.3.2019.] Saatavilla [www-muodossa: https://verkkolehdet.jamk.fi/welhojaverkossa/archives/136](https://verkkolehdet.jamk.fi/welhojaverkossa/archives/136)
- ARJAS, P. 2014. Varmasti lavalle. Muusikoiden esiintymisvalmennus. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- ARJAS, P. 2010. Esiintymisjännitys. Teoksessa: LUOHIVUORI, J. SAARIKALLIO, S. (toim.) Musiikki-psykologia. Jyväskylä: WS Bookwell Oy, 311-325.
- ARJAS, P., HIRVONEN A. & NIKKANEN, H. M. 2013. Esiintyminen ja kilpaileminen pedagogisina kysymyksinä. Teoksessa: JUNTUNEN, M-L., NIKKANEN, H.M., & WESTERLUND, H. Musiikkikasvattaja: kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustannus, 225-243.
- ASETUS TAITEEN PERUSOPETUSESTA 1998, 813/1998. [Viitattu 20.4.2019.] Saatavilla [www-muodossa: https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980813](https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980813)
- CSIKSZENTMIHALYI, M. 2007. Hyvä bisnes. Johtaminen, flow ja tarkoituksen luominen. Raamatutrukikoda,Tallinna. Helsinki: Rasalas Kustannus.
- HANNULA, K. 2009. Taiteen perusteita opettamaan: musiikkia, tanssia ja elämisen taitoja. Teoksessa: HANNULA, K. & RAUTIO, T. (toim.) MusTaa valkoisella, kirjoituksia musiikin ja tanssin pedagogiikasta. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja-sarja. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 34.
- HASU, J. 2016. Musiikkiopiston erilaiset oppijat ammatillisen oppimistavoitteen puristuksessa. Teoksessa: RAHKONEN, M., KONTTORI-GUSTAFFSON, A. & KUIKKA, M. (toim.) Kartanosta kaikkien soit-timeksi. Pianonsoiton historiaa Suomessa. DocMus-tohtorikoulun julkaisuja 8. Taideyliopisto: Sibelius-Akatemia, 20-35.
- HASU, J. 2017. "Kun siihen pystyy kuitenkin, ei oo mitään järkeä olla tekemättä". Oppimisvaikeudet pianonsoiton opiskelussa-oppilaiden kokemuksia ja opetuksen keinoja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanites, 330. Väitöskirja. [Viitattu 5.5.2019.] Saatavilla [www-muodossa: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/55574/978-951-39-7187-8_vai-tos28102017%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/55574/978-951-39-7187-8_vai-tos28102017%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- HELLSTRÖM, M., JOHNSON, P., LEPPILAMPI, A. & SAHLBERG, P. 2015. Yhdessä oppiminen. Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet. Dardedze holografija, Riika. Helsinki: Into Kustannus, 90.

HIETANEN, L. 2012. "Tänään soitin vain kitaraa, koska innostuin". Tapaustutkimus yrittäjämäisestä toiminnasta perusopetuksen 7. luokan musiikin oppimisympäristössä. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 225. Väitöskirja. [Viitattu 30.3.2019.] Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):

https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61668/Lenita_Hietanen.pdf?sequence=1&isAllowed=y

HIRSIJÄRVI, S. & HURME, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino

HIRVONEN, A. 2003. Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi: solistisen koulutuksen opiskelijat identiteettinsä rakentajina. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis E 61.

HYVÄRINEN, M. 2008. Pianokilpailu soitonopiskelun edistäjänä. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Pedagoginen opinnäytetyö. [Viitattu 16.11.2019.] Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):

https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/20135/jamk_1223630962_3.pdf?sequence=1

HYYTINEN, J. 2016. Esiintyminen kokemuksena. Soittajan kokemus ja ruumiillisuus konserttitilanteessa. Helsingin yliopisto. Pro gradu -tutkielma. [Viitattu 1.7.2019.] Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):

https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/163327/Hyytinen_Johanna_Progradu_2016.pdf?sequence=2&isAllowed=y

HYYTINEN, T. 2018. Soiva keho; uusi metodi muusikoille kehon ja mielen harjoittamiseen. Blossari Kustannus.

IMMONEN, O. 2007. Muusikon mentaaliharjoittelu: Haastattelututkimus konsertoivan ja opettavan pianistin mentaaliharjoittelusta. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia, 284. Väitöskirja.

JORDAN-KILKKI, P., KAUPPINEN, E. & KOROLAINEN-VIITASALO, E. 2013. Vuorovaikutuksen merkityksellisyys oppimisessa. Teoksessa: JORDAN-KILKKI, P., KAUPPINEN, E. & KOROLAINEN-VIITASALO, E. (toim.) Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikin opetuksessa. Helsinki: Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2012:12, 9-15.

JORDMAN, A. 2009. Smart Board ja verkkomateriaali musiikin perusteiden opetuksessa. Metropolia. Opinnäytetyö. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/6462/smartboa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

JUNTUNEN, M-L. & WESTERLUND, H. 2013. Laadukas arviointi osana oppimista ja opetusta. Teoksessa: JUNTUNEN, M-L., NIKKANEN, H.M. & WESTERLUND, H. (toim.) Musiikkikasvattaja; Kohti-reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustannus, 71-92.

JUNTU, K. 2010. Vauhdin hurmaa ja liikkeen hiljaisuutta koskettimilla. György Kurtagin Jatekokokoelman näkökulma pianonsoiton alkuopetukseen. aDigi Oy, Helsinki. Sibelius-Akatemia, DocMus, Kehittäjäkoulutus. Raportti.

JÄRVILEHTO, L. 2014. Hauskan oppimisen vallankumous. Bookwell Oy, Juva. Jyväskylä: PS-kustannus.

KANKAANRANTA, M., MIKKONEN, I. & VÄHÄHYPPÄ, K. 2012. Mistä on oppimisympäristöt tehty. Teoksessa: KANKAANRANTA, M., MIKKONEN, I. & VÄHÄHYPPÄ, K. (toim.) Tutkittua tietoa oppimisympäristöstä: Tieto ja viestintätekniiikan käyttö opetuksessa. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2012: 13, 5-8. [Viitattu 30.3.2019.] Saatavilla www-muodossa: http://www03.edu.fi/aineistot/oppimisymparistot/tutkittua_tietoa_oppimisymparistoista_VERKKO.pdf

KEMPPAINEN, J. 2015. Esteettömyys musiikinopetuksessa. Erityiskoulujen opetushenkilöstön näkemyksiä erityisryhmien musiikinopetuksen oppimisympäristöstä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Saatavilla www-muodossa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/45295/URN:NBN:fi:jyu-201502111287.pdf?sequence=1>

KIMANEN, J. 2013. Hyvän palautteen periaatteet. Sanna Vehviläisen haastattelu. Pianisti, pianopedagogit ry:n jäsenlehti 1 (1), 50-52.

KURKELA, K. 1997. Mielen maisemat ja musiikki: Musiikin esittäminen ja luovan asenteen psykodynaamikka. (3. painos.) Helsinki: Sibelius-Akatemia. EST-julkaisusarja, 1.

KOSONEN, E. 2001. Mitä mieltä on pianonsoitossa. 13-15 -vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia harrastuksestaan. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in the arts 79. Väitöskirja. [Viitattu 1.7.2019.] Saatavilla www-muodossa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13473/9513911705.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

KOSONEN, E. 2010. Musiikkiharrastusten motivaatio. Teoksessa: LOUHIVUOIRI, J. & SAARIKALLIO, S. (toim.) Musiikkipsykologia. Jyväskylä: WS Bookwell Oy, 295-307.

KUOSMANEN, E. 2017. Musiikkiopistostako valintatalo? Taiteen perusopetuksen 2017 opetussuunnitelmauudistuksen sisällön analyysiä. Tampereen yliopisto. Musiikintutkimuksen Pro gradu -työ. Saatavilla www-muodossa: <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/102670/1515145871.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

LAKI MUSIIKKIOPPILAITOSTEN VALTIONAVUSTA 1968. 147/8.3.1968.

LAKI TAITEEN PERUSOPETUKSESTA 1998. 633/21.8.1998. [Viitattu 20.4.2019.] Saatavilla www-muodossa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980633>

LAVASTE, A-E. 2009. Tuomarista tukijaksi: Oppilasarvioinnin uudistaminen musiikkioppilaitoksessa. Teoksessa: HANNULA, K. & RAUTIO, T. (toim.) MusTaa valkoisella, kirjoituksia musiikin ja tanssin pedagogiikasta. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja-sarja. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 78-91.

LEIBOLD, N & SCHWARZ, L. M. 2015. The art of giving online feedback. The journal of effective teaching. An online journal devoted to teaching excellence. 15 (1), 34-46. [Viitattu 1.6.2019] Saatavilla www-muodossa: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060438.pdf>

LERKKANEN, M-L. & PAKARINEN, E. 2018. Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa: SALMELA-ARO, K. (toim.) Motivaatio ja oppiminen. Otavan kirjapaino Oy. Keuruu: PS-kustannus, 181-193.

LIUKKONEN, J. 2017. Psyykkinen vahvuus. Mielen taitojen harjoituskirja. Otavan kirjapaino Oy. Keuruu: PS-kustannus.

LONKA, K. 2014. Oivaltava oppiminen. (2. painos) Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

LÄHTEENMÄKI, J. 2018. Arvioinnin uudet polut ja sudenkuopat. Rondo-classic 12 (9), 44-47.

MANNINEN, J., BURMAN, A., KOIVUNEN, A., KUITTINEN, E., LUUKANNEL, S., PASSI, S. & SÄRKKÄ, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt: Johdatus oppimisympäristöajatteluun. (2. painos) Juvenes Print Suomen Yliopistopaino Oy, Tampere: Opetushallitus.

MOISALA, P. 2015. Musiikkiesityksen etnografia, ruumiillisuus, kulttuurisuus ja tuleminen. Teoksessa: ARLANDER, A., ERKKILÄ, H., RIIKONEN, T. & SAARIKOSKI, H. (toim.) Esitystutkimus. Helsinki: Kulttuuriosuuskunta Patruuna, 303-320.

NIEMISTÖ, T. 2016. Mobiililaitteet alakoulun musiikin opetuksessa ja oppimisessä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma. Saatavilla www-muodossa: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/99407/GRADU-1466598896.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

NIKKANEN, H. 2014. Musiikkiesitykset ja juhlat koulun toimintakulttuurin rakentajina. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Studia Musica 60. Väitöskirja. [Viitattu 1.7.2019.] Saatavilla www-muodossa: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/235021/nbnfife2014101645244.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

NOKELAINEN, P. 2010. Oppimisympäristöt. Tampereen yliopisto. PowerPoint-esitys. [Viitattu 5.5.2019.] Saatavilla www-muodossa: <https://slideplayer.fi/slide/2003074/>

NUMMI-KUISMA, K. 2018. Puheenjohtajan palsta. Pianisti, pianopedagogit ry:n jäsenlehti 1 (1), 3-4.

NUMMI-KUISMA, K. 2015. Kuinka soittajan yleisösuhdetta voi käsitellä jo luokkahuoneessa. Trio, DocMus-tohtorikoulun julkaisuja. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. 4 (2), 42-48. [viitattu 16.11.2019.] Saatavilla www-muodossa: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/160121/Trio_2_2015_fin_lowres_korjaus_helmikuu2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y

NUMMINEN, A. 2013. Riittävän hyvät musiikkitaidot? Teoksessa: JORDAN-KILKKI, P., KAUPPINEN, E. & KOROLAINEN-VIITASALO, E. (toim.) Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikin opetuksessa. Helsinki: Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2012:12, 87.

OLSONEN, M. 2012. Hyvä soitonopettaminen. Nuorten musiikkipedagogien ajatuksia. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja-sarja. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy, 11.

OPETUSHALLITUKSEN VERKKOSIVUT. 2019. [Viitattu 20.4.2019.] Saatavilla www-muodossa: https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/taiteen_perusopetus

PIISPANEN, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitysten kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Väitöskirja. [Viitattu 30.3.2019.] Saatavilla www-muodossa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/39883/978-951-39-4871-9.pdf?sequence=1>

PIHLAJA, S. 2018. Aikaansaamisen taika. Näin johdat itseäsi. (3. painos) EU: Atena kustannus oy, 115-116.

PRUUKI, L. 2008. Ilo opettaa. Tietoa, taitoja ja työkaluja. Editra Prima Oy. Helsinki: Editra Publishing Oy.

POKKI, N. 2018. Ajatuksia pianonsoiton harjoittelusta. Luento Kuopion konservatoriolla 9.11.2018. Materiaali kirjoittajan hallussa. Pdf.

RISSANEN, M. 2016. Taitamisen tiede - tietämisen taide. Taidon oppimisen arkkitehtuuri. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 561. Väitöskirja. [Viitattu 26.5.2019.] Saatavilla www-muodossa: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/51643/978-951-39-6781-9_vaitos_20161029.pdf?sequence=1&isAllowed=y

SAARIKALLIO, S. 2010. Musiikin merkitykset arkielämässä. Teoksessa: LOUHIVUORI, J. & SAARIKALLIO, S. (toim.) Musiikkipsykologia. Jyväskylä: WS Bookwell Oy, 281-288.

SAARIKALLIO, S. 2013. Musiikki on kokemuslaji. Teoksessa: JORDAN-KILKKI, P., KAUPPINEN, E. & KOROLAINEN-VIITASALO, E. (toim.) Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikin opetuksessa. Helsinki: Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2012:12, 37.

SALMELA-ARO, K. 2018. Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa: SALMELA-ARO, K. (toim.) Motivaatio ja oppiminen. Otavan kirjapaino Oy. Keuruu: PS-kustannus.

SINKKONEN, J. 2009. Musiikki-yhtä aikaa yksilöllistä ja jaettua. Teoksessa: LOUHIVUORI, J., PAANANEN, P. & VÄKEVÄ, L. (toim.) Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Ykkös-Offset Oy, Vaasa. Suomen Musiikkikasvatusseura-FISME r.y, 294.

TAITEEN PERUSOPETUKSEN MUSIIKIN LAAJAN OPPIMÄÄRÄN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 2002. Helsinki: Opetushallitus. [viitattu 5.5. 2019.] Saatavilla [www-muodossa: https://www.oph.fi/download/123013_musiik_tait_ops_2002.pdf](http://www.muodossa:https://www.oph.fi/download/123013_musiik_tait_ops_2002.pdf)

TAITEEN PERUSOPETUKSEN MUSIIKIN LAAJAN OPPIMÄÄRÄN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 2017. Helsinki: Opetushallitus. [Viitattu 5.5.2019.] Saatavilla [www-muodossa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186920_taitteen_perusopetuksen_laajan_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1.pdf](http://www.muodossa:https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186920_taitteen_perusopetuksen_laajan_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1.pdf)

TIKKA, S. 2017. Soitonopettajan rooli oppimismotivaation vahvistajana taiteen perusopetuksessa. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus viulunsoitonopetuksessa Keski-Pohjanmaalla. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities, 308. Väitöskirja. [Viitattu 5.5.2019.] Saatavilla [www-muodossa: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53568/978-951-39-7011-6_vaitos29042017.pdf?sequence=1](http://www.muodossa:https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53568/978-951-39-7011-6_vaitos29042017.pdf?sequence=1)

TURUNEN, P. 2015. Potkua uralle Leevi Madetoja -pianokilpailusta: Madetoja -pianokilpailun luonne ja statistiikka. Oulun ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö. Saatavilla [www-muodossa: https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/95402/Turunen_Petteri.pdf?sequence=1&isAlloved=y](http://www.muodossa:https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/95402/Turunen_Petteri.pdf?sequence=1&isAlloved=y)

UEF 2019. Oppimisteoriat ja -strategiat. Itä-Suomen yliopisto. Koulutus ja kehittämisspalvelu. [Viitattu 5.5.2019.] Saatavilla [www-muodossa: https://www.uef.fi/fi/web/aducate/oppiminen1](http://www.muodossa:https://www.uef.fi/fi/web/aducate/oppiminen1)

VÄKEVÄ, L. 2013. Informaali oppiminen, musiikin opetus ja populaarimusiikin pedagogiikka. Teoksessa: JUNTUNEN, M-L., NIKKANEN, H.M., & WESTERLUND, H. Musiikkikasvattaja: kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustannus, 93-94.

Teemahaastattelun kysymysrunko:

- 1) Tapahtumaesitteen mukaan tapahtuman yhtenä tarkoituksena on lisätä soittamisen iloa ja intoa oppilaiden keskuudessa, miten se on onnistunut näissä tavoitteissa?
- 2) Onko tapahtumaan valmistautuminen ja tuleva esiintyminen vaikuttanut esim. oppilaan harjoittelun määrään tai laatuun?
- 3) Kuinka olet valmistanut oppilaita esiintymiseen tapahtumassa? (Esim. yhteistunnit)
- 4) Minkälaisena oppilaat ovat kokeneet esiintymisen ja ilmapiirin tapahtumissa?
- 5) Ops:n perusteiden (2017) mukaan oppimisympäristöjen ilmapiiriin tulisi rohkaista ja innostaa oppilaita kehittämään osaamistaan. Onko tapahtumien ilmapiiri tukenut mielestäsi tämän kaltaisia tavoitteita?
- 6) Oppilaat saavat esiintymisistä palautteen välittömästi konsertin jälkeen. Millaisena näet tämän palautteen merkityksen?
- 7) Oletko mahdollisesti jälkeinpäin esim. soittotunneilla keskustellut oppilaittesi kanssa heidän esiintyksistään ja saadusta palautteesta?
- 8) Miten oppilaat ovat suhtautuneet tähän palautteeseen?
- 9) Pianistien juhlien esitteen mukaan tapahtuman yksi tarkoituksista on ollut toimipisteiden välisen yhteistyön lisääminen. Miten tavoite on mielestäsi toteutunut?
- 10) Tapahtumaa harkittiin aluksi pianokilpailuna, mutta se päätettiin kuitenkin toteuttaa katselmusluonteisena. Mitä mieltä olet ratkaisusta?
- 11) Tarvitseeko tapahtumaa kehittää edelleen ja miten?
- 12) Millaisena näet tapahtuman tulevaisuuden?